

الشرية والصحة النفسية



تأليف: د. د. وول
ترجمة: الدكتور ابراهيم حافظ
مراجعة: الدكتور عبدالغنى القوي

دار الهلال



التربية والصحة النفسية

بإشراف
الإدارة العامة للشقانة
بوزارة التعليم العالي

تصدر هذه السلسلة بمعاونة المجلس الاعلى
لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية

التربية والصحة النفسية

خلاصة أعمال مؤتمر التربية والصحة النفسية الذي
عقدته منظمة اليونسكو في باريس عام ١٩٥٢

و . د . د . وول

مراجعة
الدكتور عبد العزيز القوصي

ترجمة
الدكتور إبراهيم حافظ

دار الهلال

ہلہ ترجمہ کتاب

Education and Mental Health

اشرف علی تنسیق مدتہ

و . د . وول

تمهيد

ان هذا الكتاب البديع الذى طلب الى أن اكتب تقديمًا له كان ثمرة أعمال المؤتمر الاقليمى للتربية والصحة النفسية للأطفال في اوربا ، الذى نظمته اليونسكو في باريس عام ١٩٥٢ بناء على قرار اتخذته المؤتمر العام للمنظمة في عام ١٩٥١

ولقد كانت الفكرة الاساسية في اذهسان الدين صاغوا القرار والذين نظموا المؤتمر الاقليمى الذى أسفر عنه القرار ، هي أن نمو الفرد نموا متزنا من النواحي الذهنية والانفعالية والاجتماعية اصبح مهددا بسبب اختلال قيم المجتمع نتيجة للحربين اللتين كانت اوربا مسرحا لهما ، وان حل هذه المشكلة لا بد ان يكون من طريق اعادة النظر في طرقنا التربوية في ضوء الحقائق الحالية عن سيكولوجية الطفولة

وبعبارة عملية ، ان نقطة البداية في العمل الذى نضيفه في هذا الكتاب هي الفكرة القائلة بأن تطور النمو العقلى انما هو عملية مستمرة متصلة الحلقات ، وان اتخاذ الخطوات اللازمة لتجنب الاسباب المؤدية الى اختلال الاتزان لن يكون سابقا لأوانه اذا اردنا في النهاية أن نحقق ذلك الازدهار في الشخصية والاستعداد للتعاون اللذين يعتبران الهدفين الرئيسيين للتربية . ولهذا السبب فان محرر هذا الكتاب والخبراء الذين دعوا لحضور المؤتمر الاقليمى لم يترددوا في تركيز عنايتهم على الطفولة المبكرة نظرا لان اهتمامهم في النهاية كان منصبا على التوافق الاجتماعى والتفاهم الدولى . وقد كانوا مقتنعين بحق بأن الصراعات الداخلية التى قد تحدث في روضة الاطفال ، أو في البيت ، بسبب الطرق الخاطئة أو بسبب عدم فهم الكبار للطفل ، قد تؤثر في نموه اللاحق بدرجة اكبر مما نتصور . ولهذا السبب ايضا قاموا بدراسة مفصلة للمشكلة الاساسية المتعلقة بالتنسيق بين البيت والمدرسة ، وكرسوا عناية خاصة للآثار السيئة التى تنجم عن فرط الاجهاد في المدرسة ، الامر الذى لم يدرك المسؤولون عن التعليم العام خطره ادراكا تاما .. فمثل هذا الاجهاد يؤدي الى سوء التكيف الذى يحول دون تحقيق المثل العليا التى تستهدفها المدرسة أو التى ينبغي أن تستهدفها . وأخيرا كان هذا السبب نفسه دائما الى انهم صبووا التاكيد على سائر فرص التعاون والعمل الجمعى التى تتيحها التربية الحديثة ، وعلى شتى فرص النشاط العملى التى أفسح المجال لها اصلاح طرق التدريس

والصفة المميزة لكل هذا العمل هي محاولة كل واحد من هؤلاء الخبراء الربط الوثيق بين الاعتبارات التربوية ونتائج أحدث البحوث في

ميدان علم نفس الطفل ، ولا سيما جانب الحياة الانفعالية . وقد يقال ان الكتاب الحالى يعتبر ، من احدى وجهات النظر ، دراسة في تطبيق علم النفس على التربية ، ومن وجهة نظر اخرى ، مسحا للأفكار التربوية الجديدة والاصلاحات التى تمت ، والحكم عليها في ضوء علم نفس الطفل . وهذا يؤدى الى تركيز قدر كبير من التاكيد ، لا على المسئوليات الاجتماعية الواقعة على عاتق المدرسة والمعلم فحسب ، بل على أهمية علم النفس في اعداد المعلمين وتنمية الطرق التربوية السليمة ايضا . وهذا الاهتمام المزدوج بالتربية وعلم النفس هو الذى يضىء على هذا الكتاب وحدته ومما يجعل وحدة الالهام هذه اشد لفتا للنظر ، ان أفرادا متعددين قد اسهموا في انتاج الكتاب .. فهو مثال ناجح لروح التعاون الدولي التى يود الكبار ان يقرسوها في الأطفال حتى ولو لم يستطيعوا هم أنفسهم ان يمارسوها فيما بينهم دائما . ولقد قام باعداد ادلة المناقشة (ملخصات الدراسات) التى بنى عليها الكتاب ١٥ خبيرا من ثمانى بلاد مختلفة ، وأربع لجان قومية من اليونسكو ، ووكالتان متخصصتان من وكالات الأمم المتحدة هذا فضلا عن أن ١٤ منظمة دولية و ٤ منظمات قومية غير حكومية أرسلت تقارير ومقترحات . ومن ثم استطاع ٣٨ خبيرا ومنديبا ينتمون الى ١٣ بلدا أوربيا وثلاث بلاد غير أوربية أن يشتركوا في هذا المؤتمر الاقليمي . وقد تناول ٦٠ خبيرا من ٢٠ بلدا مختلفة الوثيقة التى أسهم كل اولئك في وضعها بالتعليق والاضافة ، وجاءت هذه الدراسة ثمرة جهود هؤلاء واولئك جميعا .

ولكن الفضل في أن هذا الكتاب ليس مجرد خليط من الآراء على الرغم من تشابه الافكار التى ألهمت كل الذين اسهموا فيه ، وفي النجاح الذى أصابه في تلخيص هذا القدر الكبير من المعرفة في صفحات قليلة ، وفي أنه - فوق ذلك كله - سهل فهمه على أى قارئ متعلم وأن لم يكن اخصائيا - لانه يعنى بالنتائج العملية ، ويتجنب كلما أمكن المعالجة النظرية والتعبير عن أى وجهات نظر لا تقوم على الاعتبارات العملية أو التجريب ، والفضل في ذلك كله يرجع بطبيعة الحال الى الجهد الممتاز الذى بذل وراء جميع الذين استشيروا من الكتاب والخبراء لتحقيق التناسق والوضوح . ولا يسعنى في هذا الصدد أن أختم هذه المقدمة دون أن أهنيء اليونسكو بحرارة على النجاح الباهر الذى حققته في تنظيم هذا المؤتمر الاقليمي ، وعلى نجاحها في اخراج هذا الكتاب ، كما لايد أن أوجه تهنئتي بوجه خاص الى اثنين من علماء النفس من موظفي قسم التربية هما الدكتور « و. د. وول » وزميلته الانسة « ي. م. جالوسر » اذ اليهما يرجع الفضل في هذا النجاح المزدوج

جان بياجيه

تقديم

يلخص هذا الكتاب النتائج التى توصل اليها المؤتمر الذى عقدهته اليونسكو فى باريس فى نوفمبر - ديسمبر عام ١٩٥٢ (١) . وقد ظل ما يقرب من ثلاثين شخصا من الاختصاصيين فى الادارة المدرسية والتربية وعلم النفس والخدمة الاجتماعية والطب النفسى ممن ينتمون لثلاث عشرة بلدة اوروبية يعملون معا لمدة ثلاثة اسابيع فى أربع مجموعات مشتركة لمناقشة جدول اعمال طويل ، ولدراسة عدد من الوثائق المستفيضة التى تتناول شتى نواحي الصحة النفسية للأطفال والتى اعدھا خصيصا لهم عدد من اساتذة ومنظمات القارة الاوروبية . وقد انضم اليهم خبراء من أمريكا اللاتينية والهند والولايات المتحدة . كما دعى ممثلون لاربع عشرة منظمة دولية غير حكومية وسبع مستشارين لقضاء وقت قصير فى مناقشة نقاط معينة فى جدول الاعمال مع اللجان التى انقسم اليها المؤتمر . واذ ضممنا الى هؤلاء واضعو ادلة المناقشة والمشاركين فى اللجان التحضيرية التى دعت اليها الشعب القومية لليونسكو والمنظمات غير الحكومية ، يصبح عدد الذين اشتركوا فى اعمال المؤتمر بصورة ما اكثر من مائة من أئمة العلماء الاوربيين فى ميادين التربية وعلم النفس

وكما هو متوقع ، كان هذا الموضوع الواسع باعشا على تحليل تربية الأطفال بأسرها وكتابة عدد كبير من التقارير . كما كان طبيعيا أن تعالج بعض الموضوعات الهامة معالجة سطحية ، بينما كانت معالجة موضوعات أخرى أشد عمقا مما يتوقعه الشخص العادى من القراء والإباء أو الإداريين . ويقوم المؤتمر بتوزيع التقارير والوثائق المكتوبة فى أوربا وفى غيرها من البلاد ، وتتلقي اليونسكو الانتقادات والإضافات والتقارير التى تقترح مزيدا من المناقشة . وهناك ما يدل على أن هذا الموضوع الهام المتعلق بما تستطيع المدرسة أن تسهم به فى الصحة النفسية للمجتمع الاوربي أصبح موضع الدراسة فى كل مكان

ويعتبر العمل الحالى محاولة لآثاره هذا النشاط وتوجيهه ، فهو تركيب أولى لافعال المؤتمر نفسه ، وللمادة التى أعدت له ، وللتقارير التى كتبت من المناقشات الأخرى التى دارت منذ انتهاء المؤتمر . ولا شك أن اتساع الموضوع ، وضيق نطاقات معلوماتنا الدقيقة ، يجعل من غير الممكن تناول الميدان بالدراسة الكاملة المستفيضة . وقد حرصنا على حصر المناقشة النظرية وكذلك الامثلة التوضيحية فى أضيق نطاق ممكن ، واقتصرنا على

عرض الافكار النفسية الاساسية المتفق عليها من معظم الباحثين باعتبارها أساسا للمناقشات والاقتراحات العملية . وهذا قد يؤدي في بعض الاحيان الى جو زائف من اليقينية التي تأمل أن تساعد القوائم البليوجرافية الواردة في نهاية كل فصل على تصويبها

وفي الكتاب متسع لمختلف الآراء حول افضل الطرق لتحقيق النمو العقلي والانفعالي السليم للأطفال . وعلى الرغم من أن الخطوط العريضة لمعلوماتنا عن تطور نمو الأطفال تعتبر راسخة بما فيه الكفاية ، فيما يتصل بالكثير من أهم النواحي التربوية والأسرية والاجتماعية للصحة النفسية ، إلا أن معلوماتنا المستخلصة من البحث العلمي ما زالت غير كافية لتوجيه أحكامنا . فهذا الميدان يحتمل أن تكثر فيه التأكيدات اليقينية كلما قلت الشواهد . ولكننا قد نجد في كل حالة محسوسة عددا من الحلول لكل منها عيوبه الخاصة ، كما أن كلا منها يتلام بدرجة ما مع الإطار الثقافي الذي ظهر فيه . أن النمو العقلي السليم أمر يمكن أن يتحقق في نطاق نظم مختلفة من القيم والمعتقدات . وإذا كان على عالم النفس أن يبين ما لأي نظام ثقافي من مزايا وعيوب في تنظيم السلوك ، فإن الحكم على القيمة النهائية للمعتقدات التي يعتمد عليها النظام يدخل في نطاق الدين والأخلاق . وقد حاول الكتاب أن يعرض المشكلات الجدلية الرئيسية عرضا عادلا ، وأن يوفق بقدر الامكان بين وجهات النظر المتعارضة ، أما حيثما لم يكن التوفيق بينها ممكنا فقد حرص على ذكر أوجه الخلاف في صراحة مع توضيح ما تتضمنه من آثار على الصحة النفسية

كذلك حاول أن يتحرر على قدر المستطاع من التحزب اللاشعوري . وهذا الكتاب الذي يعتمد أصلا على التفكير الجماعي للمشاركين في المؤتمرات ، وزعت مسوداته - مجتمعة أو مجزأة - على جميع الذين اشتركوا في المؤتمر والذين ورد ذكرهم في الشكر - ويؤيد عددهم على ستين شخصا - لمناقشتها والتعليق عليها . ولقد كانت كثير من وجهات النظر متعارضة ، كما أن بعضها كان يحتمل أن يدفع بالمناقشة الى ميدان النظريات أو الفلسفة ، الأمر الذي لا يلائم كتابا صغيرا كهذا . ومع ذلك فقد كانت جميعا ذات فائدة كبيرة في جعل مناقشة الموضوعات المختلف عليها والتوصيات ذات دسامة واتزان . وقد يشكو بعض القراء من أن الكتاب يذهب الى أبعد مما ينبغي ، بينما يرى البعض الآخر أن الآراء الواردة فيه تنفق الى الشجاعة والأصالة . غير أن هناك دائما طريقا وسطا بين هذين الطرفين المتطرفين ، فبينما لا يعتبر هذا الكتاب من الكتب التي قد يكتبها واحد من أئمة المفكرين في أوروبا ، إلا أنه يمثل بالفعل عرضا للتفكير الأوربي السائد في ميدان من ميادين الجدل المستمر والمقصود بهذا الكتاب أن يثير المناقشة ويدفع الى التطبيق العملي . ولهذا فقد روعي في كتابته الإبتعاد بقدر الامكان عن المصطلحات الفنية ، وعدم التقيد بحال من الأحوال بأي معيار نظري معين . أما المناقشات الفنية والأحالة على شواهد البحث فتجيء في الهوامش والملاحق . ويجد

القارىء في نهاية كل فصل قائمة قصيرة بالمراجع تتضمن المؤلفات الاوربية الرئيسية التي لم يرد ذكرها في المتن ، والتي قد تصلح نقطة البداية في دراسات اخرى . وقد تم اعداد هذه القوائم بالاشتراك مع الذين اسهموا في المؤتمر ، ومع عدد آخر من الاخصائيين الاوربيين . وروعى فيها التحقق بقدر الامكان من الا تضم مستوى الكتب التي تعتبر اسهاما اصيلا في ناحية من نواحي المشكلة موضوع المناقشة ، وان بفعل بوجه عام الكتب الشعبية والبحوث المنشورة في المجلات العلمية . كما انها لم تشر الا قليلا الى المؤلفات الامريكية نظرا لوفرة القوائم الببليوجرافية والملاحظات الخاصة بها في شتى الميادين التي عالجها المؤتمر ومن المأمول ان يكون في ابتعاد المتن وقوائم المراجع عن التعمق الفنى ما يجعل الكتاب ذا فائدة للمعلمين والاباء والاداريين وقادة الشباب الذين يقع عليهم من عبء الاسهام في النمو العقلى السليم للأطفال اكثر مما يقع على عاتق الاخصائيين في الصحة النفسية . كما ان من المأمول ان يصلح هذا الكتاب لان يكون نوعا من المجمل يحيط بما لدينا من افكار يمكن ان يقوم عليها رسم الخطوة التالية الى الامام

شكر وتقدير

تود سكرتارية اليونسكو أن تعبر عن شكرها وتقديرها لجميع الذين أسهموا في المؤتمر (ويضم الملحق (٣) قائمة باسمائهم) وقاموا على الأقل بقرائة أجزاء الكتاب التي تهم جماعة المناقشة التي كانوا أعضاء فيها والتعليق عليها . وتخص بالذكر في هذا الصدد : رئيس المؤتمر الأستاذ ف. ج. ث. رولن (هولندا) ، ونائب الرئيس الدكتور هـ. م. كوهين (المملكة المتحدة) والأستاذ ر. جال (فرنسا) ، والأستاذ و. أولسن (الولايات المتحدة الأمريكية) ، والأستاذ أ. راي (سويسرا) ، ومن المقررين الدكتور م. دتكان (المملكة المتحدة) ، والسيد ر. ماليه (فرنسا) ، والدكتور م. ريفودالون (فرنسا) ، والدكتور ب. فولكوف (المملكة المتحدة) الذي قرأ الكتاب كله

كذلك ترغب سكرتارية اليونسكو أن تتقدم بالشكر لجميع الاختصاصيين التربويين والنفسيين والطبيين الذين قدموا وقتهم وخبرتهم ومعلوماتهم بسخاء والذين كان من المتعذر الإشارة الى جهودهم بالتفصيل في سياق المتن على الرغم من أن الكتاب قد أفاد كثيرا من ملاحظاتهم في مواطن متعددة . وهي تدين بالشكر بوجه خاص للسادة الآتية الساموهم (المشار اليه منهم بعلامة *) قام بقرائة الكتاب جميعه : الدكتور هـ. ج. أبراهام من هيئة قسم العلاقات باليونسكو بواشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية ، والدكتور هانس إيبلي * من سويسرا ، والأستاذة سلفيا باير كليمنفجر من جامعة فيينا بالنمسا ، والدكتور ف. بوتورلاين - يونج وجرمه من هيئة مشروع هارفارد - فلورنس بمدينة فلورنس بإيطاليا ، والسير سيريل بيرت * الأستاذ علم النفس بجامعة لندن بالمملكة المتحدة ، والسيدة و. أ. كافناه من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة برمنجهام بالمملكة المتحدة ، والأستاذ الدكتور عيد العزيز حامد القوصي * من معهد التربية بالقاهرة بالجمهورية العربية المتحدة ، والدكتور أدولف فريير مؤسس ونائب رئيس جمعية الزمالة الدولية للتربية الحديثة بسويسرا ، والراعي هـ. فلنزامارك رئيس الشعبة الدنماركية للمنطقة العالمية للتربية في الطفولة المبكرة بالدنمارك ، والدكتور م. س. ل. جيلسيرا * رئيس مجلس الجمعية الأمريكية لعلم النفس لطب العقل للأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية ، والسيد ن. جيليت بكلية ددلي للمعلمين بالمملكة المتحدة ، والسيدة س. هربنير لير الرئيسة الدولية للمنظمة العالمية للتربية في الطفولة المبكرة ، والأستاذ ف. هوتياك * بمركز البحوث بالمعهد العالي للتربية في مورلافلز ببلجيكا ، والأستاذ أ. كلينبرج بجامعة كولومبيا بنيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية ، والسيد ر. ر. لير الأمين المساعد لجمعية مراقبة وتطوير المناهج بالولايات

المتحدة الامريكية ، والآنسة ا. ليتزين بمختبر علم الاحياء النفسى للأطفال
بفرنسا ، والآنسة م. م. لندساي بوزارة التربية بالملكة المتحدة ،
والاستاذ و. لاين بقسم علم النفس بجامعة تورنتو بكندا ، والاستاذ ج.
ميالاويه بمدرسة سان كلو للمعلمين بباريس بفرنسا ، والسيد ب. س.
موريس مدير المؤسسة القومية للبحث التربوى بالملكة المتحدة ، والسيد م.
نورمان واللجنة الطبية النفسية لكتب الطفولة الكاثوليكي بباريس بفرنسا ،
والسيد ر. اوبرين وامين وامضاء المجلس الكاثوليكي للتربية بالملكة
المتحدة ، والآنسة د. باى ناظرة مدرسة الامم المتحدة للحضانة بباريس ،
والدكتورة الزى روفر بمعهد التربية بمدينة سل بجمهورية المانيا الاتحادية،
والاستاذ س. و. فالتين * استاذ التربية بجامعة برمنجهام بالملكة
المتحدة ، والسيد ا. فان واينبرج رئيس الدراسات بجامعة بروكسل
الحرى ببلجيكا ، والاستاذ ب. ا. فرنون * استاذ علم النفس التربوى بمعهد
التربية بالملكة المتحدة ، والاستاذ ر. زازو مدير مختبر علم الاحياء
النفسى للأطفال بباريس بفرنسا

الفصل الاول

الصحة النفسية والتوترالدولى

مقدمة

التوترات الدولية ، شأنها شأن التوترات بين الافراد ، لا تنشأ من الاسباب المعقولة فقط ، بل انها تصطبغ بمشاعر عدم الامن اللاشعورية العميقة ، وهى قد تنبعث من هذه المشاعر أحيانا ، ومن سوء التوافق ومشاعر العدواة فى حياة الرجال والنساء الذين تتكون منهم الامم وقادة الامم

ان الاسرة ، والمدرسة ، والطائفة ، والامة ، جموع من الافراد يتأثرون فى سلوكهم واتجاهاتهم بعوامل لا شعورية وبالتفاعل بين الشخصيات على انحاء لايزال علمنا بها غامضا

فلو أن هذه الجموع تتألف من رجال ونساء يعانون من قدر كبير من القلق والشعور بانعدام الامن ، فان من السهولة بمكان على واحد من بينهم - هو القائد - أن يسلط هذا القلق وذلك التخوف على شخصية شيطانية خارجية ، وأن يحمل الجماعة آخر الامر على أن تسلك مسلكا عدوانيا

أما اذا كان كل شخص بريئا من القلق ، اللهم الا من ذلك القدر الطبيعى الذى يلم به اذ يجابه خطرا محققا ، فما أبعد أن يسلم المرء نفسه للمخاوف الوهمية . ومعظم الناس يكتسبون خلال نموهم بعض حالات القلق التى لا تنشأ عن اسباب معقولة - بل تكون فى حقيقة الامر حالات «عصائية» - وسوء الحظ أن عددا كبيرا من الناس فى المجتمعات الحديثة يكتسبون حالات القلق وعدم الامن هذه ، وتشتد عليهم وطأتها ، حتى يمكن وصفهم بسوء التوافق . ومن شأن مشاعر الدنب والعدوان ، والقلق والتخوف ، تلك المشاعر التى تنشأ عن عوامل لا شعورية ، أن تدفع الناس اذا ظهرت فى مواقف معينة ، حتى ولو كان ذلك فى الحياة اليومية العادية ، الى الانسحاب من هذه المواقف أو الشعور بضرورة الهرب منها بالعدوان

فالمشاجرات بين الافراد ، والشغب فى المكتب أو المصنع ، وانهيار الحياة الزوجية ، والنضال الصناعى ، والصراع السياسى ، وما أشبهه

ذلك من المواقف وكذلك الاسباب المباشرة لها ، كلها ذات جذور معتدة في تاريخ نمو الافراد الذين يشتركون فيها . ولسنا بذلك نهون من شأن اسباب التفصال الاقتصادية والاجتماعية ، ولكن الامور التي تتصل بالجمال الحيوى ، والغذاء ، والبقاء الشخصى والاقتصادى ، لا يكون لها في هذا النضال شأن الا بقدر ما تنعكس على نفسية الانسان ، وبقدر ما تشكل النمو الانسانى وتؤدى الى استجابات انسانية . ثم ان ازالة اسباب القلق الموضوعية لا تقضى على القلق اذا كان ناجما عن اسباب عضائية . فالمصابون بالقلق المرضى يلتمسون موضوعات يوجهون اليها مخاوفهم - وما ايسر ان يجدوا هذه الموضوعات في كل حين

ان من امارات الصحة النفسية تحرر المرء من المخاوف وحالات القلق التي لا مبرر لها ، هذا فضلا عن شعوره بالامن الذى ينشأ عن معرفته لما ينبغي ان يفعله كي يبدأ من نفسه خطرا حقيقيا . فالطفل الذى يعبر طريقا مزدحما لابد ان ينتابه بعض الخوف ، اذ في الخوف ايقاظ وتحذير ، ولكنه اذا كان تعلم كذلك اى الاحتياطات يتخذ ، فسرعا ما يتبدد خوفه ويمر الطريق سالما . على ان كثيرا من المواقف التي تستثير الخوف ، والقلق ، والشعور بالخطر في المجتمعات الحديثة ، لا يستطيع الفرد وحده ان يتغلب عليها . فما اقل الذين يستطيعون بجهد فردى ان يتجنبوا الجوع او البطالة ، وما اقل اولئك الذين يستطيعون ان يدركوا ويفسروا تفاعل العوامل الذى يفضى الى قيام الجماعة الكبيرة التي يحيون في كنفها . لذلك يتطلع كل الناس الى قيادة ما ، سياسية او دينية ، ممثلة في فرد او في جماعة منتخبة ، كي تهديهم الى الاحتياطات والوسائل الجماعية اللازمة لمعالجة المواقف التي تهددهم بالخطر او لتحقيق اهدافهم المبتغاة

الولاء للجماعة

من وظائف اى جماعة ان تكبح جماح العدوان بين افرادها وتدرأ اذاه من كل منهم . فالولاء لرمز مشترك - كطولم او علم قومى - حقيق بان يزود الانراد بعاطفة تسمو على ما ينشعب بينهم من خصومات ، وبخاصة اذا كانت جماعتهم معرضة لخطر خارجى ، وان ولاء جزئيا كهذا ليصبح خطرا حينما يستخدم في الارة العدوان ضد جماعة اخرى . وعندما يبرا افراد الجماعة من القلق العضائى ، يكون ولاؤهم موضوعيا الى حد انه يتعدى على زعيمهم ان يشر فيهم شعورا عدوانيا ضد جماعة اخرى حيث لا يكون ثمة خطر حقيقى يهددهم . في حين انه اذا كانت الجماعة تضم رجالا ونساء نهبا للخوف ، فما ايسر اقتناعهم بان يعكسوا مخاوفهم على جماعة اخرى ، وما ايسر ان يعزز ولاؤهم لجماعتهم عدوانهم على الجماعة الاخرى

الزعامة

من شأن المجتمعات المعقدة الحديثة ان تتعدد فيها الجماعات ، وان تكون عواطف الولاء فيها جزئية مع سيادة عاطفة الولاء للوطن ، وان يتعدد الزعماء مع تفاوتهم في الخطورة . والزعامة تأتي عادة أولئك الذين ترى الجماعة أنهم يملكون ، على نحو مركز وفي شكل محدد ، صفات مسافرة تمكس قيم الجماعة وآمالها ومخاوفها .. تلك القيم والآمال والمخاوف التي يحتويها شعور الجماعة ، وان كانت أسبابها خافية في اللاشعور . وإذا كان قد قيل ان كل بلد يجد الحكومة التي يستحقها ، افلا يسعنا ان نقول ان كل جماعة تنزع الى ان تعكس في زعامتها صورة مركزة لنفسها . ومع ذلك فطالما لفظت جماعة زعماء يزوا ما عداهم في التحرر والمهبة وكانوا لذلك جديرين بتوفير الطمأنينة التي تموزها ، قادرين على تحريرها بشتى الوسائل من الاتجاهات العدوانية وتوجيهها نحو سلوك إيجابي مثمر

على ان التجربة المتجمعة تبين انه ما من جماعة انسانية تستطيع ان تمشي طويلا على الزعامة الموهوبة وحدها . فالمجتمع المريض ينزع في ايام الشدة الى التخلي عن قادة يأمرون بالاعتدال وينهون عن الاندفاع ، وذلك لان المخاوف النبئة من الاعماق اللاشعورية جديرة ان تسحق أى موضوعية في التفكير . وإذا كان لمجتمع ان يحيا دون عدوان على غيره من مجتمعات ، فلا بد ان يكون كل أفرادها على درجة كبيرة من الصحة النفسية ، وان يتكون من رجال ونساء متزنين متحررين من المخاوف العصبية ، وحالات القلق والتوترات .. رجال ونساء يدركون ما بهم من مشاعر التحامل ، وتنطوي نفوسهم على اتجاهات الود الانجابية نحو غيرهم من الناس . وان مجتمعا مفاع هذا شأنه جدير ان يلفظ الافراد الذين يدعون القيادة وهم سيئو التكيف ، ويلفظهم مهما كانت مواهبهم بسبب ما بهم من اضطراب وعدم ائزان . ويصبح السلام في خطر محقق - كما أسلفنا - حين تسعى امة من اناس غير متزنين الى قادة غير متزنين ، وحين تهتدي لعملا الى هؤلاء القادة الذين يستغلون مخاوف الناس وما يلم بهم من حالات القلق في اثارة العدوان ضد جماعات أخرى ومواصلة هذا العدوان

وعلى ذلك فأى جهد يساعد الشخصية الانسانية على ان تنمو نموا انفعاليا سليما ، ويحرر نفوس الناس من التحامل والخوف يعتبر مساهمة مباشرة في صيانة السلام

التفاهم العالمي اتجاه دينامي

ذلك هو الاساس الذي لا سبيل بدونه الى اقامة بناء شامخ ملائم .. ومهما يكن من أمر فالسلام والتفاهم العالمي لا يقومان على أساس مبهم من حسن النية بدون قوة محركة . فاحترام حقوق الانسان وكرامته ،

والإحساس بتماسك البشر ، والتعاون الدولي ، وما أشبه ذلك ، كلمات جوفاء خطيرة أن ظلت مجرد مفاهيم ذهنية يقرها الناس دون امتناقها بإخلاص . وإذا كان لهذه الكلمات أن تحفز إلى العمل وتمنع الحرب ، فلا بد أن تصبغ اتجاهات جوهرية متصلة في صميم الشخصية ، ولا بد أن تفتش نسيجها بأسره . وإذا كان هذا شأنها ، فما هي بالشيء الذي يمكن تلقينه عن طريق تدريس الوقائع . . بل يجب أن تفتش الجو كله الذي فيه يشب الطفل ، وفيه ينمو . وأن كثيراً من هذه الاتجاهات مثل احترام القيمة الذاتية للشخصية الإنسانية ، اعنى الاقرار بأن السكان الإنساني اعتباراً من حيث هو إنسان يمكن أن ينمو في الأسرة والمدرسة ، لو حظى الطفل بمعاملة سليمة ممن يحيطون به . على أن هذه الاتجاهات لن يتجاوز تأثيرها دائرة شخصية إلا إذا وسعتها المعرفة والخبرة المتزايدة بالمجتمعات الإنسانية الأخذة في التمسيد

ولا يمكن للصحة النفسية أن تتحقق في العالم الحديث بعكوف المرء على حديقته بزرعها ، فكثير من حالات القلق السائدة اليوم أنها هي حالات عالية ، ولا قبل لأحد منا أن يعيش بمعزل عما يجري وراء حدود بلاده ان البيت والمدرسة كلاهما يحمل عبء توفير المعرفة الملأمة ، ويمكن الطفل من تعميق خبرته . . وأهم من ذلك جميعاً ، مساعدته دائماً على توسيع آفاقه الاجتماعية من الأسرة إلى المدرسة ، ومن المدرسة إلى الأمة ، ومن الأمة إلى المجتمع العالمي

التربية في الأسرة والمدرسة والمجتمع

إذا فهمنا التربية على أنها عملية نمو وتشكيل شامل ، كان عبؤها جسيماً حقاً على الأسرة والمدرسة والمجتمع . فسلامة النمو الإنساني تتوقف على مدى ما يحظى به كل فرد من اشباع لحاجاته الأساسية في اطار مطالب المجتمع الذي يشب فيه . وكل حضارة من الحضارات تحمل لهذه المشكلة حلولها ، وهي حلول توفرها التقاليد وتضمنها نظم تنشئة الطفل ، ونظم التربية ، والآمال الاجتماعية العامة ، والحلول التي يختارها كل مجتمع تقتضى من الفرد ثمناً . . تقتضيه قدراً من الأحباط ، وربما اقتضته بعض التشويه بصيب نمو شخصيته . ومن نظم التربية ما يهدف عن وهى إلى تثقيف الأذهان الأطفال والمراهقين تثقيفاً يفضى إلى العدوان المتصل على شعوب أخرى ، ومنها ما يفرس في الأذهان من غير عمد أفكاراً عن امتياز العنصر أو الدين أو الحضارة وما شابه ذلك ، في حين أن فئة قليلة منها تحاول من عمد أن تكسر شوكة العداء نحو الغرباء ونحو أولئك الذين يختلفون في العرف والعادات . ومن نظم التربية كذلك ما يفرس على الأطفال مطالب لا يستطيعون اجابته دون أن يتعرضوا لأهراق شديد ودون أن يكتسبوا اتجاهات سلبية معارضة نحو أنفسهم ونحو غيرهم ، اتجاهات تكمن وراء التوراث الشخصية والاجتماعية على السواء

المدرسة المتطورة

تنطوى كثير من الاصلاحات التعليمية التي تمت عقب الحرب العالمية الأخيرة على اعتراف ضمني بأن مهمة المدرسة قد طرا عليها تغير كبير في السنوات الخمسين الأخيرة ، وبأن القواعد والاتجاهات لم تعد تستجيب للحاجات الجارية . فالمدرسة الحديثة ليست مجرد أداة لتدريب العقل ولا هي مجرد جهاز للتعليم ، بل قد تزايد الوعي بأنها منظمة تعكس المجتمع الذي تعيش فيه وبذلك تسهم في استمراره وفي تشكيله . كان المصلحون في القرن التاسع عشر ، وفي مطلع القرن العشرين ، يأملون بفضل المدرسة وحدها أن يمددوا صياغة العالم بالصورة التي تهفو إليها قلوبهم . . . ولكننا اليوم أكثر حيلة من ذلك ، ذلك اننا نعلم أن قدرا كبيرا من تربية الطفل يتم في السنوات الأولى من عمره وقبل أن يلج باب المدرسة بزمان طويل ، كما نعلم أن كل تجربة يمر بها الطفل خارج حجرة الدراسة أو داخلها ، خيرا كانت تلك التجربة أو شرا ، تشكل اتجاهاته وشخصيته . ونعلم كذلك أنه لهذا السبب ، وبسبب تلك الفردية النيرة المتأصلة في كل طفل ، كانت مطالبنا من المدرسة بوصفها أداة اجتماعية أكثر تواضعا من مطالب السابقين .

ومع ذلك فالمدرسة هي أداة المجتمع الرسمية في تشكيل النشء ، وفي نقل التراث الحضاري ، وفي غرس القيم والمثل وانماط السلوك ، تلك الأمور التي يتوقف عليها استمرار الإنسانية وتطورها معا . وقد كان تحقيق تلك الرسالة أسرا عندما كانت المدرسة تقوم من أجل جماعة محدودة مختارة على أساس معين - على أساس الطائفة الاجتماعية ، أو المستوى الذهني ، أو العقيدة الدينية ، أو على أساس المذهب السياسي . حينئذ كانت المدرسة وكان البيت والمجتمع جميعا يقدمون للطفل منهاجا من القيم موحدا منسقا ، وكانت مهمة كل منها محددة واضحة المعالم . ولكن فكرة التربية للجميع ، تلك الفكرة التي تحققت في الحضارات الأوروبية المختلفة المتطورة قد ألقت على عاتق المدارس مهمة شديدة التعقيد، مهمة قل أن تتضح معالمها لدى المعلمين والآباء ، أو لدى المسؤولين والفلاسفة

وحيث أن أي وحدة أسرية أو طائفة صغيرة لا تستطيع أن توفر للطفل كل ما يحتاج إليه من أجل نموه الشخصي ، فلن نستطيع بعد اليوم أن نعتبر التربية المدرسية والتعليم شيئا واحدا . . فتعليم طرق القراءة والحساب الأساسية أو التدريب الذهني الصرف لا يكفي لتكملة عمل الأسرة المباشرة . فضلا عن ذلك ، فمعها بدلنا من محاولات نظرية أو فلسفية كي نبهر مهمة المدرسة على أنها عملية تنظيم وتكوين ذهني صرف . فلا نستطيع أن نتجاهل أن لكل عملية تعلم جانباً انفعاليا جوهريا . فمن اختيار المعلم لأمور يدرسها وحذفه لأمور أخرى ، ومن القيم التي يتضمنها منهج الدراسة ، ومن طريقة التربية ، ومن المكافآت والعقوبات

يتوسل بها حفزا للهمة ، من هذه الامور جميعا يستخلص الطفل نتائجه الخاصة على الرغم من انه قد لا يقصد ذلك قصدا شعوريا في كل حين . ان الطفل يستجيب للقيم المضمرة في مدرسته وهو يدمجها الى حد ما في شخصيته النامية

اهداف التربية

ومهما يكن من امر فنحن لم نتفق بعد على مضمون التربية واهدافها . وان كثيرا من المدارس توجد وكأنها في فراغ ، اذ تعكس على نحو تقريبي قيم العالم المتمد وراء جدرانها ، وتبرز على نحو تقريبي ما أقرت به التجارب والتقاليد ، واذا تجنبنا الافصاح المحدد عما ينبغي ان تسهم به من اجل تنشئة تلاميذها . واذا كان لهذا الاتجاه ميزة فهي تفادي التأثير المذهبي على التلاميذ . بيد ان حرمان الاطفال والمراهقين النافين من توجيه محدد قد يعرضهم لخطر مشاكل التلقئ اذا كان المجتمع الذي يعيشون فيه يعرضهم بدورهم لمشاكل لم يعد لها حولا ، ومواقف لم يهيء لها اساليب سلوك مرعية ، وازمات معنوية يقف امامها الكبار انفسهم في حيرة من امرهم وقلق وتردد . اما اذا كان بيت الطفل يهيء له بيئة مستقرة مطمئنة فقد تجري الامور على ما يرام ، ولا ضير حينئذ ان يبيت المدرسة بدون هدف فلسفي او اخلاقي ، صريح او ضمني . وقد يؤكد كثير من المربين ان روح المدرسة وجوها ، والعلاقات الشخصية بين افراد الهيئة المدرسية وبينهم وبين التلاميذ اجدى من اى فلسفة مرسومة او مذهب فكري

ومن الامور التي بدور حولها الجدل ضرورة تقديم درجات مختلفة من افكار الايمان وعدم الايمان للطفل اثناء تربيته لحفره على التفكير في الفروق بينها والاختيار دون تعريضه لخطر التلقين . ولكن هذا الموقف مع ذلك يختلف كثيرا عن موقف التردد ، واذا ما اقتضت المدرسة على ان تعكس تردد البيت والعالم المحيط بالطفل فان ذلك يؤدي الى خلق جو من القلق الشديد وبلر بدور التامب الانفعالية وتهديد الصحة النفسية للطفل

الطبع والتطبع

النمو الانساني عملية معقدة تتفاعل فيها قوى مورثة ، وعناصر تنبع من الحياة الداخلية ، واشكال من الاستجابة المكتسبة ، ومنبهات ترد من العالم الخارجي . وكل طفل يولد مزودا بقدر من الامكانيات الفطرية بعضها مرن وبعضها الآخر يعين الى حد كبير على الاقل حدود نموه . فهو يولد مزودا بالميل الى الضحك ، واللعب ، والتقليد ، والاستجابة الى مشرات تختلف في درجة عمومها كالرغبة في الطعام ، والنوم ، والتميز ، وتأكيد الذات والخضوع . واذا ينمو الطفل يتحول كل من هذه الميول

الفطرية العامة الى استعداد للاستجابة على نحو معين ، كما قد يكتسب الطفل استعدادات أخرى لها كل قوة المحركات البيولوجية الجوهرية ان لم يكن أكثر (١) . وكثير من هذه الاستعدادات ناشئة كانت عن ميول فطرية أو عن ميول مكتسبة تكون لاشك في السنوات الاولى من العمر شديدة المرونة قليلة التخصص ، اذ تقبل تحت تأثير البيئة تغييرات عدة ، كما تقبل الانحراف ، في حين يندر ان تقبل القمع التام . هذه الاستعدادات هي مصادر الطاقة ، اعنى القوة المحركة للشخصية

ان الطفل يولد في مجتمع ، ولا مناص من ذلك حتى في أكثر الاحوال بدائية ، وهذا يعنى ان نموه يتضمن دائما فضلا عن النضج الشخصي الصرف عنصر التطبع الاجتماعى . وكلما زادت سن الطفل اشتدت الضغوط الواقعة عليه من المجتمع ، وما النمو الا عملية توفيق بين دوافعه البيولوجية الفجة وبين حاجات الفرد ومطالب الحياة الاجتماعية ، حتى ليحقق لنا ان نعتبر المجتمعات أداة لاشباع الغريزة في اطار يوفق بين نزوهه الى التمركز الذاتى وبين حاجات جماعته

والتفاعل بين الطفل وبيئته الانسانية والمادية ينطوى دائما على الاحباط . وقد لا يمانى الطفل من الاحباط في أشهر حياته الاولى الا قدرا ضئيلا نسبيا ، فهو يظفر بالطعام ، ويستمتع بالحماية والنوم ، وهو يستطيع تمرين أطرافه كيفما شاء دون تقييد يذكر ، وهو يحظى من أمه بكل رعاية جسمية أو انفعالية . واذا كانت عوامل النضج هي التي تقرر بدء حركة النمو لدى الطفل فان عناصر أخرى تتدخل ، عناصر بعضها حضارى مشترك بين جميع الاطفال أو أغلبهم في قبيلة أو جماعة بعينها ، ويرجع بعضها الآخر الى شخصية والدته واتجاهاتها ، ومن هذه العناصر جميعا تتكون بوكر تجربته الفريدة

الشعور بالامن أساس الفطرية

هذا الموقف البواجتماعى لهوجهان رئيسيان يمكن تمييزهما بوضوح ، وجهان يتناحran في حياة الطفل الانفعالية وبهما يصطبغ نموه . فكلما أدى نشاطه الى نتيجة مرضية ، وكلما نجحت اندفاعاته نحو العالم الخارجى ، تزايد ميله الى أن يكرر ذاك النشاط ، وإلى أن يخلع عليه قيمة موجبة . في حين انه اذا خذلته بيئته في اشباع حاجاته الاولى ، استجاب لذلك بالعدوان أو بالانسحاب أو بهما معا ، وأصبح ميالا الى اعتبار الظرف الذى خذله « شرا » . ثم ان اتصالاته الناجحة بعالمه تعزز شعوره بأنه فى مأمن ، أما اتصالاته الخائبة المحبطة فترها إخطارا تهدد أمنه

لعل من الخصائص العامة التى فطر عليها الانسان ان احباط دوافعه

الأولية يدفعه الى البحث عن وسائل أخرى مقبولة لاشباعها ، طالما ان الإحباط لم يتجاوز حدا معقولا من الشدة والإيلام ، أو طالما انه لم يستمر لفترة طويلة من الزمن . وهذا مكدوجل (١) يعتبر « المشاورة مع تنوع الجهد » دليلا على نوعة فطرية من النوع الفريزي . ان الطفل في سن مبكرة جدا بندر أن يستطيع فعل شيء بنفسه ، ومع ذلك فما أبده عن السلبية . انه فعال مهما كان نقص نموه ، وكلما ازداد نموه الجسمي أبدى من ضروب الاستقلال قدرا متزايدا . وقد تبينت بوهلر (٢) من ملاحظاتها لابتسامات الاطفال ، انهم يبدأون منذ الشهر التاسع استقلالاً واختياراً في استجاباتهم لوجهه يبتسم . بل ان فالتين (٣) لاحظ نفس الشيء قبل الشهر التاسع . ويزداد هذا الاستقلال ازديادا كبيرا عندما يصبح الطفل قادرا على الحبو ثم على المشي بعد ذلك ، بل ان بعض الملاحظين تبينوا في استجابة الطفل لبيئته قبل ذلك اتساع اتساعا واطواء (٤)

هذا الاندفاع نحو الاستقلال يضع الطفل لا محالة وجها لوجه امام استحالات مادية ، وإمام عدد متزايد من القيود المفروضة عليه من أسرته . ويتفاوت الاطفال ، ولعله تفاوت بالفطرة ، في الاستقرار الانفعالي وفي القدرة على احتمال هذه القيود وغيرها من ضروب الإحباط .. ثمة فئة قليلة يبدو أن عدم التوافق مصيرها الحتمي حتى لو توفرت لها ظروف مواتية ، في حين يبدو آخرون قادرين على التوافق .. على الرغم من معاكسات البيئة . ويمكن القول بوجه عام انه مهما كانت قدرة الفرد على تحمل الإحباط ، فلا ضمان لنموه السليم الا اذا وفرت له البيئة وسائل مقبولة لاشباع دوافعه الأساسية ، واذا توفر له من عطف الام والأسرة ما يسنده . وان أكثر المواقف إثارة للانفعال ، وبالتالي أقدرها على تكوين الفرد ، طفلا كان أو راشدا لهي المواقف التي تؤدي الى إطلاق طاقته الحبيسة ، أو تلك التي تهدد كيانه الجسمي أو النفسي بالخطر . وان تربية الاطفال بأسرها ، بل ان الصحة النفسية برمتها ، لتتوقف أساسا على ما نبعث منه وما نصل اليه من حلول للمشكلتين التوأمين ، مشكلة الامن الشخصي ومشكلة التقدم في التغلب على العقبات المستمرة التي تواجهها بها البيئة . قد يبدو من التناقض القول بان الاقدام على المخاطرة يتوقف على الشعور بالامن ، ولكنه تناقض ظاهري فقط - على الاقل فيما يتعلق بسلوكية الاطفال النامين . ان التحرر من المخاوف وحالات القلق التي ليس لها ارتباط مباشر بالموقف الموضوعي من علامات الصحة النفسية ،

(١) *An Introduction to Social Psychology*. London, Methuen, 1908. *The Emer* of *Men*. London, Methuen, 1932.

(٢) G. Buhler, *Kindheit und Tugend* 3rd. ed., Leipzig, Hirzel, 1931.

(٣) Valentine, *The Psychology of Early Childhood*, London, Methuen & Co. 1943.

(٤) A.I. Geisel and F.Llig *Infant and Child in the Culture of To-day*. N.Y. and London, Harper, 1943.

ولا بد أن يكون الهدف من تنشئة الاطفال وتربيتهم هو تحقيق حالة من التوازن الدينامي في البيئة الاجتماعية (١)

الخللان والاشباع اذاتان للتشكيل الحضارى

على أن ذلك لا يعنى ، كما ذهب البعض ، أنه لا ينبغي أن يعاني الاطفال خللانا مهما كانت الظروف . فالحياة في مجتمع تتضمن الاحباط ، ومن امارات النمو السليم زيادة قدرة الفرد على أن يحتمل ، دون انطواء أو مدوان ، قمعا مباشرا لرغبة ما بينما يجد لها منفذا مقبولا، وهذا يتضمن ان التنشئة ينبغي أن تزود الطفل باستمرار بمادات وأساليب مقبولة في التعبير من قوى الشخصية

ومما يدل كذلك على سلامة المجتمع أن يكون غنيا من حيث المنافذ التي يعيها لطاقة الدوافع الفطرية لأفراده مع مراعاة مدى المواهب الانسانية وتنوعها ، وأن تكون أساليبه في تنشئة الطفل بحيث تتيح لجميع الاطفال والراشدين موافقا هادئا مع البيئة الانسانية ومع الاحداث

والواقع ان طريقة الحضارة في فرض الاحباط ، ونوع المنافذ التي يوفرها المجتمع ، واختيار الاستجابات التي تحظى بالقبول ، تلك هي الأمور التي تتيح للحضارة أن تدمج الفرد بطابعها ، وتخلق على شخصيته الصورة القومية المميزة

وذلك هو ما يفهمه الاخصائى النفسى الاجتماعى من التربية من الناحية الحضارية . انها عملية تبدأ عند الميلاد وتستمر طوال الحياة ، قد نوزعها على نحو مصطنع بين هيئات مختلفة - امنى الأسرة ، والمدرسة ، والوسط ، ولكنها بالنسبة للإنسان عملية تتم في بيئات مادية مختلفة وفي كنف علاقات مع جماعات مختلفة من الناس ، ولكنها على الرغم من ذلك عملية متصلة منسقة وذلك بفضل استمرار النفس التي تمر بهذه التجارب جميعا

بهذا المعنى الحضارى أو الاجتماعى يمكن أن يكون للصحة النفسية من التعريفات بقدر ما هنالك من أساليب معيشية مختلفة ..

وإذا حاولنا أن نتجاوز حدود هذا التعريف الاجرائى ، لتركنا علم النفس وأصبحنا في مجال الاخلاقيات أو الفلسفة أو الوحي . ومن التعريفات الملائمة العامة للصحة النفسية ما يتضمن تقريراً للقيم التي يعتز بها المجتمع

ولكن لابد أن يكون التعريف شيئاً أكثر من ذلك . فإذا كان البشر ذوى قدرة فطرية كبيرة على التفرغ ، وإذا كانوا ذوى قابلية شديدة للتفرغ على الأقل من الناحية الوجدانية ، فإن لهم في الوقت نفسه حاجات

(١) ارجع الى مكتبه القومى في أسس الصحة النفسية . الطبعة الرابعة ، القاهرة ، مكتبة النهضة ، ١٩٥٢

ودوافع ليست في ذاتها خيرا أو شرا ولكن اتكارها اتكارا تاما يحول دون التوافق المرضي مع الحياة . ان عملية التربية هي الاداة التي يستخدمها المجتمع في تحديد المنافذ المقبولة لتلك الحاجات والقدرات الفطرية لدى الفرد بحيث يضمن ان تجعل هذه الحاجات والقدرات حياة الفرد الشخصية أكثر دسامة كما تخدم مجتمعه كذلك

الصحة النفسية من ناحية الحاجات الانسانية

يمكن اذن من الناحية الوظيفية ان نضع بعض مبادئ للصحة النفسية على أساس معرفتنا المتطورة بالحاجات النفسية ، وعلى أساس تقييم وسائل اشباعها . فيمكن ان نحكم على قيمة أى عرف حضارى - كقطام الرضيع مثلا - من حيث ما يوفره من منافذ للميول الفريزية أو الدوافع الاساسية ومن حيث العلاقة التي يقيمها بين العقبات التي تتحدى الفرد وبين الوسائل التي يتخطاها لاعادة حالة الاتزان النفسى

على ان النمو ليس مجرد مسألة اختيارات تفرض على الطفل فرضا . فالطفل نفسه فعال منذ لحظة الميلاد . وهو اذا كان يتعرض للتحدى فهو يتحدى أيضا . وان معظم نشاط الطفل في مطلع حياته يبدو مشاوتيا ولا يربطه بيئته المادية ربطا احيايا الا القليل من النشاط . ولكنه اذ ينمو تزداد الصفة الغرضية لنشاطه ، ويزداد هذا النشاط تحدا وتكاملا ، ومن كل سلوك ناجح أو فاشل يتعلم شيئا يدمجه في فكرته المتطورة عن نفسه من حيث هو كأن متميز عن غيره ، وفي مجموعة القيم التي اكتسبها ، وفي سلسلة الانماط السلوكية التي ينزع الى تكرارها . وهكذا يعمل الطفل منذ مطلع حياته على تكوين ماضى يضى لونه على الحاضر المباشر ، وينزع الى ان يفضل في موقف ما استجابة بعينها من بين عدد كبير من الاستجابات الممكنة

وان ما يميز استجابة سليمة من حيث ضمانها للاستقرار القبل من استجابة ضارة بالصحة النفسية هو ان الاولى تنشئ بين الطفل وبيئته علاقة طيبة مقبولة في حين ان الثانية تعمل على ابعاده عن بيئته . تلك قضية تحتاج الى تحديد أكثر ، وبخاصة من حيث مرحلة النمو التي يمر بها الطفل ومن حيث الظروف التي يجتازها بالضبط . ومهما يكن من أمر فمن المهم ان تكون معظم المواقف التي تحيط بالطفل من النوع الذى يتيح له ان يملك سلوكا يدفع به الى الامام وبمكته من ان يحرز ضروية مقبولة اجتماعيا من النجاح بجهود لا يتجاوز حدود طاقته ، وذلك يتطلب بالنسبة للأطفال الصغار على وجه الخصوص بعض التغيير في بيئة الكبار وفي توقعات المسؤولين عن الطفل واتجاهاتهم

وعندما ينضج الطفل يكون اتجاهات وانماطا للسلوك يتزايد استيعاؤها على التغيير ، وتنتج هذه النماذج الى حد ما عن خبرته الفردية كما تعكس معايير فرضتها الحضارة التي يعيش فيها . ومع ذلك فكل

استجابة لتحد جديد تنطوي على عنصر من الجودة ، وعلى تكامل جديد .
وان اهم دور يقوم به وجهها النمو - اعنى النضج والتربية ، بفهمهما
النام - يرتبط اساسا بتكوين مثل هذه الضروب الجديدة من التكامل
وتشكيلها وتوجيهها

التربية انعكاس للحضارة

التربية اداة لتشكيل النضج على نحو يتفق مع سلسلة الاختيارات
الحضارية المتغيرة ، التي تحدث في كل مجتمع نتيجة لموامل بيئية من
ناحية ، واسباب لا شعورية من ناحية اخرى ، واستجابة لتاريخه
وتقاليده ايضا . فالاجتمع يوافق على ان يقر ضروبا معينة من السلوك
- مثل كسب الثروة عن طريق العمل - ويحرم ضروبا اخرى - مثل
كسب الثروة والقوة عن طريق اللصوصية . بعض هذه الاختيارات يبدو
منطقيا خاليا من التناقض ، في حين يبدو بعضها الآخر تعسفيا غير معقول :
وتتراوح هذه الاختيارات من تقبل القيم الفلسفية والاخلاقية الى اصغر
تفاصيل العرف والالتيكيت ، وهي تؤثر في كل ناحية من نمو الفرد وحياته،
ومجموعها الكلى هو ما يسمى عادة « اسلوب الحياة » ، وتأثيرها في
الشخصية هو ما يسمى « الطابع القومى »

وهكذا يتعين على كل طفل يشب في اى مجتمع ان يتعلم كيف يلزم
بقدر الامكان مجموعة من المعايير الحضارية ، وهو يستمد افكاره من
« الخير » و « الشر » في السنوات الاولى من حياته من استهسان الكبار
حواله واستهجانهم . وحيث ان شعوره بالامن الشخصى متوقف على مدى
ما تتسم به علاقته بمن حوله من الدفء والتجديد فسوف نرى ان لديه
دافعا من اقوى الدوافع الى التزام المعايير . وبهذه الطريقة يتشكل نموه
بصورة معينة بدلا من غيرها من الصور التى لا تقل عن الاولى اشباعا له ولو
من الناحية النفسية على الاقل

في هذا الاطار من النمو الحى والتفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية
ينبغى ان نتفهم مبادئ الصحة النفسية ووسائل تكوين المجتمع السليم
وحيث ان الفروق شاسعة في الاختيارات والمعايير الحضارية بين
الجماعات والاجيال حتى ولو كانت تلك الجماعات والاجيال من منطقة
واحدة متجانسة نسبيا كأوربا ، لا بل ولو كانت في امة واحدة ، فكيف
نطمح في ارساء قواعد او تمرينات لتطبيقها في كل مكان ؟

الا ان قصارى ما يمكن عمله هو ان نوضح بناء على دراستنا للأطفال في
نموهم وتأثير البيئة فيهم وتأثير المنزل ، والمدرسة ، والمجتمع ، بعض
المبادئ التى ينبغى تطبيقها وبعض الاجراءات العملية التى يمكن ان
يتخذها كل من يؤمن بان مجموع السعادة الانسانية والتوافق الانسانى
ليس كما مهملا فى حساب السلام

المراجع

- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E. et al. *The authoritarian personality*. New-York, Harper, 1950, 990 p.
- Allport, C.W. *The resolution of intergroup tensions*. New York. The National Conference of Christian and Jews, 1952, 48p.
- Bracfield, O. *Les sentiments d'infériorité*. Genève et Annemasse, Ed. du Mont Blanc, 1945, 310p.
- Cardin, H. *Tensions that cause war*. Urbana, University of Illinois Press, 1960, 303 p.
- Clapare de E. *Psychologie de la compréhension internationale*. Paris, XXth International Congress of Psychology, 1937, 8 p.
- Democracy in a world of tensions* Paris, Unesco, 1951. 590 p.
- Kulev, G.W. *World tension. The psychopathology of international relations*. New York, Prentice Hall, 1951. 324 p.
- Klineberg, C. *Tensions affecting international understanding*. New York Social Science Research Council, 1950, 227 p.
- Mental health and world citizenship: a statement prepared for the third international congress on mental health*. London, 1948.
- Myrdal, G. «Psychological impediments to effective international co-operations», *The Journal of social issues*, supplement Africa no. 6, 1952, 32p.
- «National stereotypes and international understanding.» *International social science bulletin*, vol. III, no. 3 Paris, Unesco, 1951.
- «Nouvelles méthodes pour l'étude des stéréotypes.» *Bulletin international des sciences sociales*, vol. III, no. 3 Paris, Unesco 1951.

الفصل الثانى

البيت والمدرسة والمجتمع

١ - دور الأسرة فى الصحة النفسية

التعام هداية ذات اوجه ثلاثة : انفعالى ، ونفسى ، وذهنى

يجمع علماء النفس اليوم على ان التعلم لدى الانسان يتضمن فضلا عن مقومات النضج مقومات اخرى هامة ، مقومات انفعالية وذهنية
اما صلة كل من هذه الواجه الثلاثة بالوجهين الآخرين فامر يتوقف بطبيعة الحال على عمر الشخص وعلى الظروف التى يتم التعلم فيها
مثال ذلك ان الطفل لا يتعلم المشى الا عندما يصبح مهيا لذلك النوع من النشاط بفضل النضج الفسيولوجى . على ان النجاح او الفشل الذى تصيبه جهوده المبكرة ، ووقوف الوالدين منه موقف الافراط فى الرعاية بفعل الخوف ، او موقف التشجيع والاطراء ، كل ذلك يترك فى حياته الانفعالية اثرا يلون خبرته الراهنة ، كما يلون اتجاهه فى مواقف الجهد والتحصيل المستقبلية

وقد يظل تأثير عامل النضج الذهنى والانفعالى قائما حتى فترة المراهقة المتأخرة على الاقل فى كل تعلم يحدث سواء اكان التعلم شكليا ام غير شكلى ، اجتماعيا ام اكاديميا . ويبدو انه من المؤكد كذلك ان كل عملية تعلم مهما بدت ذهنية فى ظاهرها لها حتما مصاحبتها الانفعالية ، كما انها تؤدى الى تغيير اتجاهات الفرد ، وقد تؤثر فى هذه الاتجاهات احيانا تأثيرا عميقا جدا وخصوصا ابان الطفولة ، وهذا التأثير ياخذ صورا لا يمكن أن يتوقفها الملاحظ الساذج

ويتوقف عمق هذا التغيير على عدد كبير من العوامل المتداخلة ، بعض هذه العوامل يتعلق بخاصة الشخص وبعضها يتصل بحاضره ، كما ان بعضها يوجد فى داخل الشخص نفسه ، وبعضها يأتى من الخارج ، هذه العوامل تكون فيما بينها شيئا يمكن تشبيهه بأحد مجالات القوى
ففى حالة الاطفال قبل سن الثالثة يكون دور العوامل الذهنية فى عملية التعلم ضئيلا جدا بالقياس الى دورها فى حالة التعلم لدى الراشدين
فالدكاء لا يصير أداة كاملة الفعالية فى تحليل الخبرة واختيار الاستجابة

الا في فترة متأخرة من النمو . بل انا لنجد لدى الراشد نفسه ان الدهن وان كان يبدو لنا انه يعمل دائما على هدى المنطق الخالص ، الا انه في حقيقة الامر لا يفعل ذلك الا نادرا

فالراشد اذ يختار الاشياء التي يلاحظها ، واذا يزن مختلف العوامل في موقف ما ، واذا يعمد الى فعل دون ما هداه ، يكون واقفا تحت تأثير خبرات وجدانية قديمة ، ومشاعر وانفعالات ، واستعدادات او اتجاهات متأصلة في شخصيته ، ولا تخضع للتحليل العقلي

والتعلم بمعناه البيولوجي الاولى عملية تكيف يثيرها دافع كالجوع ، ينشأ نتيجة تغير في داخل الكائن الحي ، او يثيرها تعديل يطرأ على البيئة يرى فيه الشخص الذي يمر بالتجربة تحديا أو تهديدا له . ويتميز افراد البشر على الحيوانات والحشرات بأنهم اقدر على تغير استجاباتهم واقدر على تعلم استجابات جديدة ، وأكثر اعتمادا في حياتهم على عملية التعلم . ولكن عندما يبلغ الانسان في مجتمع حديث غاية نضجه يكون التعلم البيولوجي الاولى قد أصبح على درجة كبيرة من التعقيد بفضل نمو الذكاء ، وبفعل الخبرة الفردية ، والتأثير الحضاري

ان الطفل الانساني منذ لحظة ميلاده يكتسب ماضيا وينظم خبرته في نظام معقد من الاتجاهات والمواقف والاستجابات المعتادة . وعندما يصير راشدا يكون قد تعلم من عادات التكيف والاتجاهات ما يمكنه من ان يتوافق في سرعة وكفاية مع معظم الظروف التي يتعرض لها عادة كما يصبح في مقدوره كذلك ان يتكيف في حدود معينة للظروف الجديدة التي لم يألفها من قبل . والبيئة لا تتغير عادة - الا في ظروف خاصة - تغيرا جوهريا يضطره الى ان يعدل استجاباته واتجاهاته المعتادة بأسرها تعديلا حاسما ، ومن امثلة هذه الظروف الخاصة التحاقه بالجيش زمن الحرب او في وقوع ثورة اجتماعية تقلب نظام حياته اليومية رأسا على عقب . فعندما تنشأ مواقف من هذا القبيل ، وعندما تؤثر في نسبة كبرى من الناس بتغير البناء العام للمجتمع تغيرا لارجعة فيه ، ذلك لان الظروف الجديدة تكون في الواقع قد غيرت الافراد الذين يكونون ذلك المجتمع تغيرا دائما

وما على المرء الا ان يدرس نتائج التصنيع السريع على المجتمعات الريفية ، وتأثير البلاد الجديدة على المهاجرين اليها ، او التغيرات التي نجمت عن الحرب ، كي يتحقق من تزايد التوتر الانفعالي لدى الفرد في مثل هذه الاحوال ، ومن انهيار كثير من العادات القديمة ولو الى حين على الاقل . كما ان الراشدين يفقدون الشعور بالامن ، ويقفون موقف التحفز كالحیوانات عندما تشم رائحة خطر محقق ، اذا كانت التعديلات التي تتطلبها الموقف تعديلات عنيفة ، او اذا تجاوز التوتر الانفعالي حد الاحتمال ، وان الكثيرين يتعرضون لانهيار العصبي ، أو يردون لفترة من الزمن الى ضروب من السلوك قديمة وكثير منها معاد للمجتمع ، أو صادرة عن تفكير الطفيل السحري - مثال ذلك احياء الخرافات ايان

الحروب • وإذا حدث تكيف حقيقي فإنه يؤدي إلى أن يكتسب الأفراد عادات جديدة ، إلى أن يحقق المجتمع الذي يتكون منهم حالة جديدة من الاستقرار

أن المواقف التي تتضمن تغييرا فجاجيا نادرة نسبيا في حياة الراشدين . أما الأطفال فيواجهون كل يوم - بل كل ساعة تقريبا في السنة الأولى من العمر - مواقف جديدة لم يمدوا لها غير النزر اليسير من العادات . ثم إن عملية النمو الجسمي بالذات تفرض عليهم مواجهة مواقف جديدة تحدى قدراتهم على التكيف . فهم يتعلمون الجلوس ، والكلام ، والمشي ، وتناول الطعام بأنفسهم ، وتكوين علاقات متزايدة الانساع ، والذهاب إلى المدرسة ، ثم السفر دون رفيق إلى أماكن تزداد بعدا وهكذا . وينتج عن نمو قوتهم الجسمية وتأزرهم الحركي وقواهم الذهنية اتساع مجال قدراتهم ومهاراتهم ، وفي الوقت نفسه لا تلبث البيئة التي تتمثل في الوالدين والأسرة المباشرة في بادئ الأمر ، ثم في العالم الخارجي بعد ذلك ، أن تتكشف عن أهداف يتعين على الأطفال أن يحققوها . وكثير من هذه الأهداف يمكن اكتسابه ولكن في بطنه وبعد عنه ، وبعضها يتجاوز حدود قدرة الطفل المباشرة وبذلك يسبب له شعورا سلبيا هو شعور الغيبة ، وبعضها يتحقق ولكن بعد جهد مضمّن فيسبب له تلك الغيرة الإيجابية الدافئة وهي النجاح ، ومن هذه الأمور جميعها يتعلم الطفل المزيد عن الناس ، والأحداث ، والأشياء في محيطه ، والمزيد من نفسه ، وقدراته ، وحدود إمكانياته

الأطفال شديحو التأثر بالتجارب المؤلمة

يسهل على الأطفال الصغار ، نظرا لقصورهم عن التمييز بين الحقيقة الخارجية وبين رغباتهم وأخيلتهم ، أن يخلطوا بين عالمهم الداخلي التخيلي وبين عالم « الظواهر » الواقعي . فقد يمتقدون مثلا أن رغباتهم سوف تتحقق على نحو يراه الراشد سحرا . وأن عديم إحاطتهم بقوانين العلة والمعلول في العالم الطبيعي ، ونقص علمهم بالفرق بين ذواتهم وبين الكائنات الحية الأخرى ، وبين هذين وبين الجمادات ، هذه الأمور تجعلهم يسقطون على البيئة المحيطة بهم ما يجري في حياتهم النفسية ذاتها من المشاعر وانطباعات الأحداث

ولما كانت مطالب التكيف لا تنقطع كان الأطفال دائما أبدا في حالة مستمرة من التيقظ الانفعالي ، وحيث أن القدر الأكبر من خبرتهم جديد فهم يحاولون طول الوقت بما لديهم من خبرة ناقصة أن يفسروا وبالتالي أن يتعلموا

أن عالم الطفل متصل مستمر ، والطفل مركز هذا العالم . وهو أقل من الراشد قدرة على تحليله إلى أقسام منفصلة مستقلة . وهو يتعلم

بصورة اجمالية . وكل شيء في خبرته التي يحس بها احساسا قويا ذا قيمة تربوية ، ويتردد صداه في كل كيانه وفي كل افعاله . وان قدرا كبيرا من تعلمه يجري في مواقف لا يعتبرها الآباء والمعلمون عادة مواقف تربوية . فالطفلة الصغيرة التي تلعب على الارض في هدوء ظاهري ، بينما أمها تحدث جارتها في صوت خفيض عن موت رجل في الحى ، هذه الطفلة لابد ان تستجيب لرنة القلق في صوت أمها وطريقة كلامها ، ولو أنها تد لا تبدي ذلك مباشرة

والطفل الصغير الذي طالما شاهد العداء المتبادل حتى لو كان ذلك العداء غير موجه ضده هو (مثال ذلك المشاجرات تنشب بين والديه) ، هذا الطفل سيحاول بما لديه من معلومات غير ناضجة أن يفسر ما يحدث وان يدمج تفسيراته في اتجاهاته الخاصة المتطورة وعلى العكس من ذلك ، لا يتعلم الاطفال دائما ما يحاول الراشد تعليمهم اياه ، فالتواحي التي يختارونها من موقف ما ومعناها بالنسبة اليهم تكون ذاتية ناقصة الى حد كبير . واليك مثالا سطحيا :

الطفل الذي يحاول أمه أن تعلمه قبل الاوان مراعاة النظافة أثناء الاكل ، والذي يثير غضبه فشله التكرار ، هذا الطفل قد يتعلم في الوقت نفسه ان يشعر بالخوف كلما طلب منه أن يفعل شيئا لم يفعله من قبل لانه يتوقع الفشل فيه . وما أكثر الامثلة التي من هذا النوع في دراسات الحالات الفردية لسوء التوافق الطفلى الذي ننسأ عن مواقف أثارت الاضطراب الانفعالى في الطفل ، مواقف لم يفهمها الا فهمنا ناقصا ، ولم نستطع أن نسيطر تماما على ما لمح فيها على نحو غامض من خطر هدد شعوره بالامن

اهمية الاسرة في التعلم

للطفل منذ الميلاد حاجات جسمية ونفسية قوية ، ولا حياة له بدون معونة الام في اشباع هذه الحاجات ، وهو يتعلم أول ما يتعلمه عن طريق اتصاله بها . وكل اشباع لاحدى الحاجات - كالحاجة الى الطعام أو الدفء مثلا - يعزز شعور الطفل بالامن ، في حين ان انكار حاجة ما - مثال ذلك فقدان سند جسمي - يحس الطفل فيه خطرا على حياته بالذات باعثا على القلق

ويبدأ الطفل منذ وقت مبكر في حياته يستجيب لمنبهات أخرى غير المنبهات البيولوجية المحضة ، فمجرد اطراد الاحداث الهامة في حياته اليومية على وتيرة منتظمة ، وأقبال الام عليه وانصرافها عنه ، وأسلوب معاملتها له وحديثها اليه ورعايتها اياه ، لكل من هذه الامور أهمية نفسية فهي جزء من المجال الذى يبدأ الطفل يحس في كنفه بأنه في امان ، او يحس بان خطرا ما يهدده . وهو يستجيب على نحو مبهم غير محدد لمظاهر الرضى أو الاستياء تبديها الام ، ولثباتها في معاملتها وانشغالها عليه

الام والطفل

أكدت بحوث كثيرة حديثة أهمية علاقة الام بالطفل كمصدر للأمن في نمو الأطفال (١). أننا قد نضمن للطفل طعاما جيدا ، ودفا كافيا وحماية تامة من الخطر ، بالمعنى الجسمي الصرف لهذه الامور بدون الحاجة الى الاسرة . ولكن البحوث الحديثة أكدت ما كان يدور بخلد الاخصائيين النفسيين منذ زمن طويل ، وهو ان اشباع حاجات الطفل المادية اشباعا غير شخصي لا يكفي لنمو الطفل . وانما الشيء الاساسي الذي لا غنى عنه لنمو الطفل هو الارتباط الوثيق ، الحار، المعطوف ، طوال الاشهر الثلاثة او الاربعة الاولى على الاقل بين الام أو بديلها وبين الطفل . وقد لا تستطيع كثير من الامهات لاسباب عدة ان توفر ذلك على نحو تام على الاقل للطفل الاول . ويحدث كذلك ان يفصل الأطفال الصغار في سن مبكرة عن امهاتهم الطبيعية أو أن يحرموا منهن طوال النهار حتى تعود الامهات من أعمالهن ، فإذا حرم الطفل من الام أو اذا انفصلت علاقته بها بعد ان كانت قائمة ثم لم يتح له بعد ذلك أن يكون علاقة جديدة دائمة بشخص آخر يقوم مقامها فقد يتعرض لانحراف لا صلاح له في نموه الانفعالي ، وقد يعجز في حياته التالية عن تكوين علاقات سليمة بغيره من الافراد (٢) . وقد يصل الامر في بعض الحالات القصوى الى ان يصاب الطفل ببدء شديد في نموه الذهني حتى يبدو كأنه أصبح ضعيف العقل ، بل انه قد يصاب باختلاجات عضلية تلازمه أو بحركات لا ارادية نمطية ، هذا على الرغم من أن قدرته الذهنية الفطرية قد تبقى على حالها دون أن تصاب بسوء ولا يقتصر الامر على الاضطراب السيكلوجي وحده ، بل قد ينعكس على صورة امراض جسدية . وقد ثبت من الاحصاءات ان الأطفال الذين يعيشون في ملاجئ الأيتام أو ملاجئ اللقطاء ، حيث الاحوال المادية طيبة ولكنهم لا يستطيعون تكوين علاقة شخصية بفرد واحد من بين المسؤولين هؤلاء الأطفال كانوا أكثر تعرضا للاصابة بالتهابات الحلق والانف والسعال، وأكثر تعرضا للموت بسببه أو بسبب غيره من الامراض من الأطفال الاسوياء أو من الأطفال الذين يعيشون في بيوت على هيئة مجاميع اسرية منفصلة تعيش كل مجموعة منها في مبنى اسرى مستقل يتوفر فيه للأطفال بديل دائم يقوم مقام الام (٣) . بل أن فترة قصيرة نسبيا يقضيها بالمستشفى طفل في الثانية من عمره مثلا قد تسبب للطفل اضطرابا انفعاليا شديدا يفسد اتجاهه يرمته نحو غيره من الناس لفترة طويلة من الزمن على الاقل (٤)

(١) انظر الملحق الثالث ب

(٢) ان أهمية ذلك للتغلب المالي أمر غني عن البيان

(٣) R. Lefort, «Etude des troubles somatiques des enfants séparés vivants (٢) en Institutions». Unpublished duplicated material, Centre International de l'Enfance, Paris.

J. of. film, A Two Years-old Goes to Hospital. J. Roberts Tavistock Clinic. London.

وهكذا نستطيع الآن أن نفحص عن قرب دور الأم في السنوات الأولى من حياة الطفل . ففي الشهور القليلة الأولى من عمره تكون الأم مع رضيعها وحدة بيولوجية وثيقة ، ويتوقف أمن الرضيع على اتجاه الأم نحوه وعلى كيفية معالجتها لشئونه البدنية . فإن كانت محبة له ، منتظمة في رعايتها فسوف يشتد الطفل سواء أرضع من أمه أو من زوجة ، سواء أرضع طبقاً لبرنامج موضوع أو حسب حاجته ، وسواء أبداً تدريجياً على النظافة بعد مولده بأسابيع قليلة أو أرجىء ذلك إلى منتصف السنة الثانية من عمره . وليس ثمة دليل موثوق به على أن أية طريقة من طرق رعاية الطفل تفضل ما عداها من ناحية الصحة النفسية (١) ، ولو أن اختلاف الطرق قد يقضي إلى فروق في بناء الشخصية

أن أهم شيء بالنسبة لصحة الطفل النفسية في المستقبل هو تنمية احساسه بالأمن وتعزيز ذلك الاحساس ، وشعوره بأنه محبوب من أمه مقبول منها في كل حين . وتؤكد الدراسات على وجه العموم أن الاشباع أفضل من الحرمان ، والتقبل خير من الرفض ، والتسامح أسنى من الالتزام ، ولكن ينبغي أن نضيف إلى ذلك شرط تساوى جميع الظروف الأخرى ، حيث أن نمو الشخصية عملية تفاعل . ويتفاوت الأطفال فيما بينهم تفاوتاً جوهرياً من حيث العدة أو المميزات التي يولدون بها . ولكن آثار هذا التفاوت بالنسبة لنمو الشخصية بعد ذلك يختلف تبعاً للمسلك الذي يتخذه الآخرون حيالهم . وعلى ذلك ينبغي أن يكون هناء في التنشئة بالبيت والمدرسة منصرفاً إلى تكييف الالتزامات والمطالب بحيث تتفق مع الفروق الفردية . ويجدر بنا أن نضيف كذلك أنه بينما ينبغي علينا أن نلتزم الحرص وعدم الإسراف في تعريض الطفل لمواقف تثير في نفسه القلق أو تجعله يخشى أن يفقد العطف ، إلا أن الممول الأول في صحته النفسية ليس الطرق المستخدمة ولكن المعنى الذي يستخلصه الطفل من أحداث حياته اليومية ، وهذا يتوقف أكثر من أي شيء آخر في سنوات حياته الأولى على اتجاهات الأم كما يحسها هو

الآب

إن أهمية دور الأم في السنوات الأولى من العمر أدت إلى حجب الدور الهام الذي يلعبه الآب . فمن الناحية الاقتصادية يعتبر الدور الذي يقوم به الآب أمراً معدداً في معظم الحضارات . ولكن علاقته بالزوجة ليست دائماً واضحة في الأذهان على الرغم من أن قسماً كبيراً من أمنها الانفعالي وبالتالي من أمن طفلها يتوقف على هذه العلاقة . فإذا كان للآب أن يرتضى

H. Orlowski, «Infant Care and Personality», *Psych Bull*, vol 46 p 1-48 Evan- (1) ston, III, American Psychological Association, 1948 ; W.H. Sevell and P.H. Mussen, «The Effects of Feeding, Weaning, Scheduling Procedures on Childhood Adjustment and the Formation of Oral Symptoms», *Child Development*, vol: 23, p. 185-91, 1952.

انشغال زوجته بالوليد الجديد دون أن يشعر بالفرة ، فانه بذلك يكون قد فعل الكثير لمساعدة زوجته على أن تتقبل أمومتها وتنعم بها . ولكنه من ناحية أخرى قد بسلك مسلكا يعبر عن صراماته الطفلية التي لم تحل وقد يصل في هذا الى حد النبذ مما يعقد موقف الأم من الطفل

وما يكاد ينتهي العام الاول من حياة الطفل حتى يأخذ اعتماده الكلي على أمه في التناقص شيئا فشيئا ، وفي الوقت نفسه يصبح الدور الذي يلعبه الأب مباشرة بصورة أكبر . فهو في بعض الجماعات شخصية بعيدة تمثل السلطان ، أو ساحر ، وليكنه في جماعات أخرى يلعب أطفاله ولكنه لا يسهم الا بقسط ضئيل في رعايتهم البدنية أو في العمل المنزلي (١) وهو في جماعات ثالثة يمثل المطالب الاجتماعية والذهنية ويكون مصدرا للتأديب الذي يتفاوت رفقا وشدة

والاتجاهات الحالية ، وخصوصا في الحضارات التي تنحدر من أصل انجلو - سكسوني ، تسير نحو اشراك الأب في كل صغيرة وكبيرة من حياة الأسرة . وكذلك يبدأ الأطفال في سن مبكرة جدا في تأويل دورهم الجنسي على ضوء فهمهم لدور الوالد الذي من جنسهم ، ويبدأون في الوقت نفسه في اختصار العلاقات بين الجنسين بناء على ما يشعرون به حدسا أو ما يفهمونه من حياة والديهم الزوجية وبناء على مشاعرهم الخاصة نحو الوالد الذي من الجنس الآخر

ومعنى هذا ان اتجاهات الطفل نحو غيره من الناس تنطوي في صميمها على اتجاهاته نحو والديه بالذات ، وعلى ادراكه لاتجاهات كل منهما نحو الآخر . ومن هنا كان عنصر الذكورة كما يتمثل في الأب ذا أهمية نفسية لا تقل من أهمية عنصر الانوثة ، وتزايد هذه الأهمية تزايدا مطردا كلما اقترب الطفل من المراهقة

وهنا يصح أن نلفت الأنظار الى حقيقة هامة هي أن التغيرات الاقتصادية تؤثر تأثيرا مباشرا في جو الأسرة النفسي . مثال ذلك عدم توفر المساعدة المنزلية في معظم البيوت ، واضطرار كثير من الأمهات الى العمل ، وغير ذلك من العوامل التي أدت الى اشراك الأب بالتدريج في الأعمال المنزلية اليومية ومن ثم عملت على تقريب آباء كثيرين من أطفالهم . وقد نتج عن العزلة التي تعيش فيها كثير من الأسر العصرية ، وصغر حجم هذه الأسر ، وعمق العلاقات التي تنشأ في كنفها ، أن عظم تأثير أي تغير يطرأ على الدور الوالدي ، وبرزت الأهمية القصوى بالنسبة للنمو السليم لعنصر الرقة والحنان المطرد في اتجاهات الأم والأب نحوهم

1. Pouyonier, «Child Development Patterns-France», in *Child Rearing Practices and Social, Intellectual and Emotional Growth of Young Children*, Evidence submitted to the conference by the World Federation for Mental Health. (١)

الامن في الابوة

ان تقبل الوالدين لدور الابوة بصورة مشوبة بالثقة ، وهو أساس صلاح الحياة في الاسرة ، لامر دقيق يتوقف على عوامل عدة في شخصيتهما وعلاقة كل منهما بالآخر وببيئته الماضية والراهنة كذلك . وقد ساعدت الخدمات الصحية التي تكفلها الدول الاوربية للطفل والام على تحسين المستوى الصحي بين الاطفال وزيادة اطمئنان الامهات الى الرعاية البدنية التي يقدمنها لاطفالهن الصغار . هذا وقد نتج من الزيادة المطردة في الخدمات الاجتماعية والخيرية - كالهبات المالية تبذل للامهات ، وبرامج معاونة الامهات المرضعات في شئون المنزل ، والمساعدات المالية للأطفال - نتج عن ذلك زوال كثير من مصادر القلق المباشرة

ومن ناحية أخرى فقد أسهمت هذه الخدمات في تلك الظاهرة العالمية ، امنى ظاهرة انهيار الاساليب العتيقة في تنشئة الطفل ، التي وجد الآباء في كنفها الامن الذي توفره الطرق الراسخة المحفوفة بتقديس التقاليد . فقد مضى على كثير من الآباء حين من الدهر كانوا فيه أعضاء في أسر كبيرة العدد ، وكان يتاح للام ولما نزل في دور المراهقة فرصة المراتبة على الامومة ، اذ كان يهدأ إليها برعاية أخيها الاصغر أو اختها الصغرى . في حين ان كثيرا من الامهات المعاصرات لم تكن لهن صلة باطفال صغار قبل ان يزرعن بطفل ، وهكذا نجدهن يقبلن على تلك المسؤولية التي لا تتجزأ دون أى اعداد أو خبرة سابقة ، الامر الذي يثير القلق بل وقد يكون سببا في اضطراب خطر

ومن الآباء من تملكه الحيرة ازاء سيل النصائح المتناقضة - التي طالما يقصد بها الاثارة ويعوزها التدبر - وهي التي تنهال عليهم من مختلف المصادر من طريق الكتب ، ومقالات المجلات ، والجرائد ، بل من طريق المستقلين بالشئون الطبية والخيرية ممن لم يتلقوا توجيهها سليما أو ملائما أو لم يتدربوا على مبادئ الصحة النفسية ، وكل هذه الدوائر ترجى النصيحة دون تناسق ودون وفى تام بما يترتب على ذلك التضارب من زيادة حيرة الام وقلقها

القلق عند الآباء

ان التماس الآباء للنصيحة والمساعدة الى تقبلها قد يعكسان قلقا بالغا أو طموحا يتعلق بأطفالهم ، وذلك من امارات المجتمع الذي يمر بتغير سريع . على ان التقدم امر مستحيل بدون بعض القلق ، ولكن الخطر يحيق بالصحة النفسية للأطفال ان ارتبط بمعلومات عقلية كثيرا ما تكون موهوشة ومتناقضة ، معلومات لا تستند الى مشاعر عميقة أو الى التناقضية

التي لا قيام بدونها لعلاقات شخصية سليمة (١) . وحتى لو كانت الصيغة معقولة ، فإن ذلك وحده لا يكفي للحيلولة دون تطبيقها تطبيقا علميا لا حرارة فيه ، وخصوصا لدى أسر الطبقة الوسطى والمشتغلين بالأعمال المهنية (٢).

والامر الهام الذي ينبغي ان نلفت اليه الانظار هو ان الخبراء من شتى الأنواع ومختلف فروع التخصص أخذوا يحلون شيئا فشيئا محل الجدة التي كانت تنقل وتؤيد الأساليب الشعبية ، وعادات الحضارة القائمة وتقاليدها . ولقد بدأت هذه العملية منذ زمن بعيد ولكن سرعتها ازدادت في الأيام الأخيرة ازديادا ملحوظا . وان ما لدينا من معرفة ضئيلة عن تأثير الخبرات الطفلية المتصلة بالتغذية ، والتبرز ، والنوم ، والاتصال بالأم ليوعز إلينا بان أي نصع يقدم على أساس الصحة البدنية ينبغي أن يوضع موضع الفحص الدقيق من حيث تأثيره في نمو شخصية الطفل ، وبالتالي من حيث تأثيره في المجتمع الذي سوف يشترك فيه الطفل عندما يبلغ سن الرشد

وينبغي كذلك أن ننظم بدقة الدعاية التي تهدف باسم الصحة أو علم النفس إلى تحسين مستوى رعاية الأطفال ، فهي حرة أن تثير القلق والتشكك في نفوس الآباء بدلا من أن تطمئنهم على قدرتهم . ويصدق ذلك بوجه خاص على المقالات يذبجها أصحابها في أسلوب شبه علمي مع الاهتمام بجوانب الشدود بدلا من تناول أمثلة محسوسة للسلوك تستوحى من قيم الحياة اليومية وبدافع العطف الإنساني

حالات القلق الخارجي

لقد اقترن تيار التحضر والتغير الاجتماعي وما يولده من الشعور بعدم الاستقرار بطروف ذات ضرر مباشر على الأطفال وآبائهم ، فهناك المساكن الضيقة التي لا تحمي من الضوضاء والتي لا يجد الأطفال فيها فسحة للعب ، وهناك الرحلات الطويلة بين المنزل ومحل العمل يتكبد بها الراشدون صباح مساء في قطارات وسيارات مزدحمة ، والأرهاق تقاسيه الأم عندما تضطر إلى الالتحاق بعمل خارجي ، والأحوال المعيشية التي تحول دون النوم الهنيئ والراحة الكافية ، وخصوصا للأطفال ، والاضطراب أحيانا كثيرة إلى العيش مع الأقارب أو في مساكن مع جيران غير ودودين ، هذه الظروف وكثير غيرها تسبب الإرهاق والتعب والتوتر لكل أفراد الأسرة ، وتجعلهم بذلك أكثر تعرضا للاضطرابات الانفعالية بشتى ضروبها. ولنتدبر حال الطفل في مسكن صغير ، أن أي إخلال بترتيب الأمث أو نظام البيت أو نظافته جريمة يستحق عليها العقاب . وإذا استيقظ

J. Fondinesco, «Comparative Study of French Case Materials» in Child (1)
Rearing Practices and Social, Intellectual and Emotional Growth of Young
Children loc. cit. sup.

J. Boutonier, «Child Development Patterns-France», loc. cit. sup. (٢)

باكيا أثناء الليل كان نصيبه صقعة عقابا له على أزعاج والدته وتعكير راحة الجيران ، بدلا من المسارعة الى تهدئة خاطره

وفضلا من أن ضيق المسكن قد يقتضى أن ينام الأطفال مع الوالدين في حجرة واحدة مما قد يعرضهم لخبرات تؤذى نفوسهم ، فهو يجعلهم كذلك معرضين دائما للمشاحنات التي لا تفتأ تنشأ بين الوالدين ، والحالات القلق والهموم التي تصيب الأم والاب . أن الأطفال في المساكن الضيقة هدف مستمر لرقابة الكبار ، وحاجاتهم في تعارض حاد موصول مع حاجات الوالدين ، وذلك حال يستحيل معها تخفيف حدة التوتر النفسى لدى الأطفال (١)

في مثل هذه الظروف المعيشية التي تتميز بها المدن الادوية تحدث المصادر الخارجية الكبرى للقلق في عصرنا هذا أسوأ آثارها . فالهموم الاقتصادية ، وارتفاع أسعار المعيشة ، وخطر الحرب ، والاتجاهات السياسية المتعارضة التي تستغل مخاوف الناس وآمالهم على حد سواء ، والإعلانات التي تروج لمختلف الادوية بالتخوف من المرض ، كل هذه الأمور تؤثر في الآباء تأثيرا سيئا ويأتالى سوء الى النمو النفسى السليم لأطفالهم ، وقلما يتبين الناس الى أى حد يؤثر الجو النفسى العام الذى يعيش فيه الطفل في موقفه من نفسه وفي موقفه من الآخرين سواء في حاضره أو في مستقبله ، وقلما يتبينون كيف أن حالات القلق التي تنتاب الآباء حتى ما خفى منها بحسبها الأطفال بكل كيانهم ، في حين أن أضرارهم النفسى يرمته يتوقف في المراحل الاولى على يقينهم بأن أمرا عظيما لا يمكن أن يقع ما دام الأب والأم على مقربة منهم

أن الآباء يتكبدون في ظروف الحياة المعاصرة ما لم يتكبد آباء من قبل ، وتفرض عليهم هذه الظروف مطالب ليس في وسع معظمهم مواجهتها بدون كثير من العون والتشجيع الزائد . أن تنشئة الأطفال تنشئة نفسية سليمة في حين مكاني ضيق وعلى يد آباء هم أنفسهم في حيرة من أمرهم نتيجة ما يلزم بهم في عصرنا هذا من حالات القلق ما صغر منها وما كبر ومن المتأصب والصعوبات ، هذه التنشئة هدف بندر أن يتحقق بفضل قبس طبعى محض ، أو كما أشرنا من قبل ، بالتطبيق العلمى البارد لقواعد استخلصت من التحليل النفسى أو حتى من الدراسات الخاصة بنمو الطفل . وإنما يتطلب تحقيق هذا الهدف بصرا انتفاعيا عميقا بطالع الأطفال وحاجاتهم ، واستعدادا للتخلي عن بعض مطالب الراشدين ، وعطفا تلقائيا من النوع الذى لا يمكن أن تولده في القلوب محاضرات أو نصيحة تسدى من حين الى حين ، أو ذلك السيل من الكتيبات يكتبها غير الخبراء في كثير من الاحيان . أن الظروف المعاكسة في الحياة المعاصرة تسوء الى الأطفال في سنوات تكوينهم المبكر بقدر ما يصيب الآباء من حيرة وقلق ، سواء أكانت تلك الحيرة وذلك القلق سافرين أو مستورين

(١) الشواهد التي قدمنا الى هيئة المؤتمر الاتحاد العالمى للمنظمات النسائية الكاثوليكية

وإذا كان في مقدور الأم والاب بما لهما من مزاج هادئ وروح سمحاء أو بفصل عقيدة دينية أو فلسفة عملية ، أن يسبقوا الطمأنينة على أطفالهم ويرضوا حاجاتهم الانفعالية دائماً اللهم الا في الظروف المستحيلة ، إذا كان ذلك في مقدور الأم والاب ، فقد برهنت التجربة على أن أقسى ظروف الفقر المدقع مثلاً ، أو أبشع فظائع الفارات الجوية ، يمكن أن يحتازها الأطفال دون أن يحيق بهم اذى نفسى دائم . وعلى العكس من ذلك فإن الفاظا يتفوه بها الآباء كقيلة أن تملأ نفوس الأطفال بالمخاوف على الرغم من عدم سبب موضوعى للقلق . وكثيراً ما يقل الآباء من الأثر السيء الذى تخلفه احاديثهم فى نفوس أطفالهم . مثال ذلك ان الآباء فى أسر الطبقة الوسطى يتفوهون على مسمع من أطفالهم بمتاعبهم المالية اليومية ، ولكنهم ينسون التنويه بما يعملونه من أمور يجهلها الأطفال ، ينسون التنويه بالمساعدات المالية التى يمكن أن يحصلوا عليها فتدرا عنهم مجاعة قد يتوهم الأطفال أنها وشبكة الوقوع . الا ان النقص الذى تتصف به معارف الطفل الناشئ وخبراته يجعله فريسة سائفة لحالات القلق على نحو قل من بين الراشدين من يدركه

جماعة الأسر

فرغنا من مناقشة الادوار التى يلعبها كل من الوالدين على حدة . ولكن ينبغي ان نشير الى حقيقة هامة هى انه يندر ان تكون علاقة الطفل بأى شخص علاقة بسيطة تقوم بين طرفين الا ان يكون ذلك فى الاسابيع الأولى من حياته . ولكن الذى يحدث عادة هو أن الطفل يندمج فى وحدة كلية اجتماعية تتألف من شخصيات متفاعلة . وهو اذ يتقدم فى النمو فان دور الأم الهام ، ودور الاب التكميلى ، يندمجان معاً فى دور واحد شامل ، هو دور الجماعة الأسرية

هذه الجماعات الأسرية تتفاوت فيما بينها تفاوتاً شاسعاً من حيث طبيعتها السيكولوجية ، حتى لو كانت تنتمى الى حضارة واحدة من تلك الحضارات الأوربية المتطورة . وأن أقل الأسر « اكتمالا » هو الأسرة التى تتكون من أم منعزلة وطفلها الوحيد - وهذه ظاهرة يبدو أنها آخذة فى الزدياد فى هذه الأيام . وأكثر منها شيوعاً ما نجم من التطور الصناعى وارتفاع مستوى المعيشة - أعنى الأسرة الصغيرة التى تتألف من جيلين فقط ، من الوالدين وواحد أو اثنين أو ثلاثة من الأطفال يعيشون فى عزلة نسبية من الأسر المائلة بدرجات متفاوتة . ومما عزز قيام هذا النموذج الأسرى ظروف السكن العصرية التى نجمت من عوامل اقتصادية - كالتسحق الصغيرة أو البيت القائم بذاته فى ضواحي المدن - على أن محاولات قد بذلت أخيراً من طريق التخطيط الاجتماعى والإجراءات الاقتصادية كملاوات الأطفال ، ومحاولات قصد بها زيادة عدد الأطفال فى هذه الأسر والحد من العزلة الاجتماعية التى يعيش فى ظلها الكثير منها ونجد فى الطرف المقابل الأسر التى يمكن أن ندعوها أسراً أبوية وهى

تتكون من أجيال ثلاثة على الأقل - الأجداد ، والآباء ، والأطفال . وهذا النوع من الأسر لا يزود الطفل بعلاقات وجدانية مع الوالدين المباشرين والأخوة المباشرين فقط بل وكذلك مع جماعات الأقارب من أبناء العمومة والخنولة والأعمام والأخوال والعمت والخالات . وهكذا ينشأ الطفل في كنف نظام من العلاقات المعقدة ، علاقات مساواة وعلاقات هرمية والأسرة أبوية كانت أو أمومية تقوم أساسا على الملكية أو على الوطن . مثال ذلك ، منزل الأسلاف أو القرية ، ونستطيع أن نهتدى الى بعض أسباب نزوح هذه الأسرة الى الاختفاء في ازدياد تحرك الطبقة العاملة وتغير طبيعة العمل . بيد أنه توجد عوامل خاصة - كسهولة السفر في العصر الحديث - تسمح بوجود أسرة ذات طابع أبوي على أساس القرابة وحدها بدون ملكية أو بدون معيشة مشتركة

المجتمعات الأوربية ومشاكلها

تتمثل في أوروبا كل مراتب التشكيل الأسري من الأسرة الناقصة الى الأسرة الطائفية ، ولكن يبدو أن الاتجاه الديموجرافي لا زال على الرغم من الحماية والتشريعات سائرا في طريق تحديد النسل ، والأسرة الصغيرة التي تتكون من طفلين أو ثلاثة أطفال ، ونحو تزايد ذوي الأعمار الكبيرة . ففي دراسة كتبت خصيصا لهيئة اليونسكو (١) يصف لنا « لانج » الموقف في النمسا حيث بلغت الاتجاهات السالفة الذكر حدا لم تبلغه في بلد آخر . يقرر « لانج » أن معدل النسل في النمسا تناقص الى ١٥ في الألف من عدد السكان ، وبذلك كادت الأسر التي يبلغ عدد أطفالها ثلاثة أو أربعة أن تنقرض . وفضلا عن ذلك فقد ضعف عامل التقاليد نظرا لاختفاء الأجداد من حياة الأطفال ، أولئك الذين تعرض جيلهم لمحن قاسية . ونتج من ذلك شدة تعلق الأطفال بآبائهم . وزاد من تعقيد مشكلة تناقص حجم الأسرة تزايد عدد الأطفال اليتامس . فمن بين ٨٥٦٥٥٤ طفلا في سن الإلزام بالمدراس النمساوية نجد ١٥٣٠٠٠ يتيم (أي بنسبة ١٨/٠)

وينبينا « لانج » الى حقيقة أخرى هي أن ٨٠ ٪ من النساء الحديث الزواج في إحدى المدن الكبرى بالنمسا صرحن بنية الاستمرار في العمل بعد الزواج (٢)

ونجد مثل هذه الاتجاهات بين سكان الريف ، حيث هبط متوسط عدد الأطفال في الأسر الريفية من ٦٤ في الجيل السابق الى ٣٦ في الجيل المعاصر . ويقترب هذا الانكماش بالهجرة الى المدن ، فقبل عام ١٩٣٨ كان

١. Lang, «The Pedagogical Position in Austria», Vienna, Ministry of Education. (١)

(٢) في إنجلترا تصل نسبة عدد العاملات من الزوجات الى ٤ : ١ ، كما نجد مثل هذه النسبة أيضا في كثير من الدول الصناعية الأوروبية

٥٠ ٪ من مجموع سكان النمسا عمالا زراعيين ، أما الرقم الحالى فأقل من ٢٥ ٪ وهكذا نجد التفسيرات التى طرأت على حجم الأسرة وعلى تركيبها مصحوبة بتغيرات طرأت على الوسط الذى تعيش فيه . فالمجتمعات ، وخصوصا ما كان منها فى غرب النمسا ، التى كانت فيما مضى تتكون من فلاحين فقط ، تحولت الى مجتمعات من الفلاحين والعمال ، وإذا بأطفال القرية ينشأون فى بيئة تغيرت تغيرا تاما وقد تمخض هذا التغير من تطور كبير فى الأدوار الاجتماعية التى تضطلع بها المدرسة ، وفى مهمة المعلم التربوية باعتبارها متميزة من مهمته التعليمية (١) . وأدخلت الإصلاحات الإدارية على نظام التعليم كله ، كما تبذل الجهود لتصبح المناهج أوفق ارتباطا بالتطور المستمر للحياة الحديثة ، فالخدمة النفسية المدرسية أخذت فى النمو ، ونظام البطاقات أدخل تشجيعا للمعلمين على تسجيل البيانات النفسية الشاملة من الأطفال ، وانقضى متوسط عدد الأطفال فى كل فصل منذ عام ١٩٤٤ من ٤٤ الى ٢٤

ولعل أصعب تغير وأهمه من الناحية الاجتماعية هو ازدياد عدد رياض الأطفال ومدارس الحضانه . ففي الأعوام الست الأخيرة ازداد عدد هذه المدارس بنسبة ٩٥ ٪ (من ٥٧٣ مدرسة عام ١٩٤٥ - ١٩٤٦ الى ١٩١٧ عام ١٩٥١ - ١٩٥٢) كما زاد عدد تلاميذ هذه المدارس بنسبة ١٣٠ ٪ (من ٢٧٢٨١ عام ١٩٤٥ - ١٩٤٦ الى ٦٢٧٣٤ عام ١٩٥١ - ١٩٥٢) ان ما حدث فى النمسا من تغير ومن محاولة جاهدة لاستخدام الخدمات التعليمية والاجتماعية والطبية فى اتمام مهمة البيت ، كل هذا لا يميز النمسا وحدها بل يميز من نواح كثيرة أوروبا الحديثة كلها ، كما يميز العمليات الاجتماعية التى كانت متجهة نحو هذه الفاية منذ مطلع القرن. ان الأسرة من الناحية النفسية هى للطفل بمثابة دافعة ، ومصفاة وجسر. اذ عليها ان تحميه من الاحتكاك العنيف بالحقائق ، وعليها ان تفسر له الحضارة التى يحيا فيها ، وعليها ان تكون بمثابة القاعدة التى يخرج منها الى عالم غريب بعيدا عن حماية أسرته . وكلما زادت المجتمعات تعقدا وكلما زاد تراثها من المهارات والفنون والمعارف ، تصعد على الأسرة - حتى لو كانت من النوع الأبوى - الاضطلاع الكامل بهذه التبعات فى تنشئة صغارها

وكما ان النمو الاقتصادى يعدل اساليب الأسرة فى البحث عن الرزق ، بل يريح عن كاهلها قدرا كبيرا من مسئوليتها حيال ذلك ، كذلك تنتقل

(١) المدارس التى يؤمها معظم الأطفال الكبار اما مدارس تربوية تسمى *Erziehungs schule* (أى متوسطة فرضها ان تربى ولاقتصر على مجرد تعليم الحقائق) او مدارس تعليمية تسمى *Leistungsschule* (وفرضها مجرد التحصيل) . ويستخدم الاسم الأول توكيدا للتلاميذ الخاصة التى تضطلع بأساليب تربوية جديدة تلائم الحياة المدرسية بالمعنى الحقيقى للكلمة . اما الاسم الثانى فيقتضى تركيز النتائج المحسوسة والمربية التى لا بد أن يسفر عنها العمل المدرسى

شيئا فشيئا مسئوليات عملية تشكيل شخصيات الصغار ، ومعاييرهم الأخلاقية والثقافية ، الى أيدي كبار خارج محيط الأسرة

الأسرة والمجتمع

من المشكوك فيه أن يكون تكيف الطفل للحياة الاجتماعية واعداده لحياة الرشد حتى في ظل أبسط التشكيلات القبلية من المهام التي يقع عبؤها كله على كاهل الأسرة حتى ولو كانت من النوع الأبوي . فتربية الطفل البدائي ، بالمعنى العادي لكلمة تربية ، قصيرة الاجل ، خالية من الشكليات ، ويكتسبها الطفل أثناء ألعاب الطفولة المعروفة . غير انه ما أن يشرف على البلوغ حتى يدموه الكبار الى تبوء مكانة الرشد في احتفال تنصيبى يتضمن عنصرا من عناصر التعليم الشكلى

وتقوم المجتمعات المتقدمة بتنصيب الحدث في سن مبكرة وتنزع الى اطالة فترة التنصيب حتى تتجاوز سن البلوغ ، ففي معظم هذه المجتمعات يبدأ التعليم الإلزامى بين الخامسة والسابعة من العمر ويستمر الى ما بين الثانية عشرة والسادسة عشرة ، ولا يبلغ المرء سن المسؤولية القانونية الكاملة والاستقلال التام قبل سن الحادية والعشرين

هذا التشكيل الحضارى الشعورى للأطفال يختلف حتما في مده واتجاهه بعد سن الثانية اختلافا واضحا من جماعة انسانية الى اخرى ، بل يختلف في الامة الواحدة التي يسود فيها نموذج واحد متجانس في مختلف الاوساط الاجتماعية . وكذلك الحال فيما يتعلق بالتوازن بين دور الأسرة المباشر للطفل وبين دور المجتمع عامة . على أن الحضارة القائمة ، قبلية كانت تلك الحضارة أو حضرة صناعية لا تصوغ الطفل في اموامه المبكرة الا عن طريق تفسيرات الام والأسرة المباشرة لتعاليم تلك الحضارة ولا يكاد الطفل يكتسب قدره من الاستقلال الجسمى ، حتى يبدأ عملية الفطام النفسى ، تلك العملية التي تسفر عن ربطه بقطاعات أوسع من الحياة الاجتماعية ..

وإذا تنمو هذه العملية وتتطور تبرز الفروق الحضارية الكبرى ، عن طريق المطامع الضمنية التي يندر التعبير الصريح عنها ، ومن خلال العرف والتقاليد ومن طريق تنظيم المجتمع تنظيميا شُعوريا تسنده القوانين والتشريعات

اتجاهات متضاربة في العمل الاجتماعى

قد نستطيع أن نميز في أوروبا الحديثة ثلاثة اتجاهات هامة ولعلها متضاربة ، فهناك أولا طول فترة اعتماد الطفل على غيره من الناحيتين الاقتصادية والنفسية ، الامر الذى يدعم نفوذ الأسرة في حياة الافراد ، وهناك ثانيا ، وكنتيجة جزئية لذلك ، محاولة توفير خدمات عدة لمساونة الأسرة في أعبائها الجسمية ، كما نجد ثالثا ان بعض المجتمعات التى تقر

بمعز الأسرة من الاضطلاع وحدها بعبء التربية ، تعتمد الى ابعاد الاطفال شيئاً فشيئاً من محيط البيت مقوضة بذلك من نفوذ الوالدين . والاحياء الاخرى يتطلب دواة فاحصة نظراً لما ينطوى عليه من أخطار جسيمة تهدد صحة الاطفال النفسية كافرأاد . كما تهدد السلامة الاخلاقية والسياسية للمجتمعات ، بقدر ما تفصم الرابطة العاطفية بين الطفل والديه ، وبخاصة في حالة الطفل الصغير جداً ، أو بقدر ما تزيع من كاهل الأسرة المسئولية النهائية تجاه أطفالها

والطفل يحتاج الى الأسرة طوال فترة النمو ، وهو في ظل الظروف الحديثة يحتاج اليها طوال الفترة التي تمتد من الميلاد حتى الاعوام الاولى من العقد الثالث على الأقل . وقد نتج من ادراك أهمية الاعوام الخمس الاولى من العمر أن تركز اهتمام الناس في النشاط التربوي الذي يبذله الآباء للطفل الصغير جداً . وقد أفضى ذلك الى اهمال فترات الطفولة المتوسطة والمتأخرة والمراهقة ، أو هو قد أفضى على الأقل الى افتراض أن ثمة هيئات خارج البيت - كالمدرسة والهيئات الترويحية - بوسمها أن تتولى ذلك ، ما دامت الاسس قد أحسن ارساؤها في الاعوام الباكرة

ولا شك في أن الاسس العامة للشخصية توضع في سن الطفولة حيث يتعرض الطفل بسبب نقص الخبرة والنضج العقلي لتجارب انفعالية هينة ، تجارب لا يستطيع وحده مواجهتها . بيد أن الحياة لا تنى من دفع الطفل لتأشيه دفعا الى خوض الجديد من المواقف ، وهو في العقد الثاني خاصة ، حين تتضافر العوامل الفسيولوجية مع المثرات البيئية على بحث فترة اخرى من الانفعال العميق وبالتالي من التطور الجديد ، في هذا العقد يحتاج الطفل الى التأييد والتفهم المستمرين من جانب أسرته . فالعقد الثاني من الحياة لا يقل أهمية عن العقد الاول في تكوين شخصية سليمة وخلق متين ، وفيه تسنح الفرصة التي قد تكون الاخيرة لاصلاح العيوب التي قد تنشأ من النمو السابق

وهذا يقضي بأن الجهود التي تبذل من أجل النهوض بالصحة النفسية للمجتمعات لا ينبغي أن تقتصر على الاعوام الاولى من حياة الطفل ، ولا ينبغي أن تقتصر على علاج الاضطرابات عندما تظهر . بل لابد أن توجه خدمات الصحة النفسية توجيهها وقائياً في محيط الأسرة قبل أن يولد

الطفل ، ولا بد أن تتضمن معاونة الطفل والمراهق - من طريق أسرته على الاخص - خلال اعوام النمو كلها . وعلى ذلك فلا بد أن نوصي بأن تتخذ الاجراءات التشريعية ، والإدارية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، وأن تقوم هذه الاجراءات على أساس مدى تدميها وتأثيرها للأسرة فيما تبذله من جهد لتوفير سلامة النمو الشخصي ، والانفعالي ، والجسمي لأطفالها ، وعلى أساس نجاحها في ضمان التعاون الوثيق بين مختلف الهيئات الخارجية . كالمدرسة والسلطات الطبية والاجتماعية وبين الآباء طوال فترة النمو النفسي للطفل

٢ - البيت والمدرسة

التعاون بين البيت والمدرسة

المدرسة هي أهم مؤسسة تستطيع أن تعمل مع الطفل وأسرته بعد انقضاء الإعوام الأولى من الطفولة . ويوسع هذه المؤسسة أن تؤثر لا في الآباء أو الأمهات فقط ، بل وفي الأعداد المباشر وغير المباشر للجيل التالي من الآباء والأمهات . وهي تحتل موقعا ممتازا يتيح لمختلف السلطات الأخرى طبية كانت أو اجتماعية أو نفسية الالتقاء بالأسرة والتعليم

على أن التعاون بين البيوت والمدارس وبين المدارس والمجتمع عامة لم يتحقق الى اليوم في أوروبا على الوجه الأكمل (لأسباب عدة) ، ومهما كان الأمر فالهيئات الثلاث يكمل بعضها بعضا بانضرورة في تربية الأطفال . وإذا كانت مهمة الآباء مختلفة عن مهمة المعلمين فإن كلا من المهمتين متمم للآخر . مثال ذلك أن صلة الأمهات والآباء بأبنائهم أوثق وأعمق من صلة المعلمين بهم ، فهم يعرفون أطفالهم عن قرب ويعرفون مراحل نموهم السابقة . والمدرس من ناحية أخرى لا بد أن يدرس سيكولوجية الأطفال بصفة عامة ، ولا بد أن يكون قادرا على مقارنة التسليم ببعضهم ببعض ، وعلى أن يقبل الاستواء والتشدد ، ولا بد أن يكون موقفه من هذا الطفل أو ذاك موقفا أكثر تحمرا من الهوى وأشد موضوعية من موقف الأب عنه ، كما لا بد أن يكون قادرا على تخفيف حدة القلق الذي لا مبرر له ، وعلى أن ينظر الى الطفل الواحد من خلال خبرته الواسعة

والطفل في المدرسة شخص يختلف من نواح عدة عنه في البيت ، فموقفه ومسلكه تجاه والده يختلف من موقفه ومسلكه تجاه معلمه . ومع ذلك فالبيتان متفاعلتان حتى أن ما يحدث في أحدهما ينعكس على مسلك الطفل في البيئة الأخرى . وكثير من الآباء مثلا يجهلون أن القلق في أشرار البنت أو الولد في المهام المنزلية قد يعرقل تقدمه في المدرسة ، كما أن كثيرا من المعلمين يغفلون عن أن الواجبات التي يفرضون على التلميذ أدائها في البيت قد تثير اعتراض الوالدين أو قد تحفز الأم أو الأب على الإسطلاخ بدور المشرف الدراسي

وقد لا يفهم الآباء أحيانا ما يستحدث من طرق التدريس أو من الأهداف التربوية ، وهكذا ينشأ في البيت نوع من المعارضة الصريحة أو الخفية للجهود المدرسية ، وسرعان ما يؤدي ذلك بالتلميذ الى حالة من الصراع بين الولاء للمدرسة والولاء للأسرة . وقد يحكم المدرس بالبلادة على تلميذ استنفذ طاقته في السهر ، وقد لا يفهم الدفزة أو السلوك المدون أو العناد وعدم التعاون عند تلميذ آخر استنفذ كل طاقته في تهيئات قلقة يولدها في ذهنه مرض أمه أو ميلاد أخ مما لا يظفر له بتفسير

الواجب العام

هناك اذن واجب عام لابد من انجازه - ذلك هو اقامة التعارف والتفاهم المتبادل بين المدرسة والبيت - وطبيعى ان تقع مهمة البدء بتنفيذ ذلك على عاتق المعلم بحكم مرانه وبحكم مسؤوليته تجاه عدد من الاطفال، فالدموات توجه الى الآباء لزيارة المدرسة ومشاهدة ما يجرى، والاحاديث والمناقشات التى تدار حول طرق التربية وحول التفريعات التى طرأت على النظريات والاساليب التربوية منذ انقضى عهد الآباء بالتعليم وحول التجديدات التى توشك ان تستحدث، والتوجيهات والاقتراحات التى تبذل للآباء مبنية لهم كيف يساعدون ابنائهم على التحصيل، وكيف يتممون الدروس التى يتلقاها الابناء فى المدرسة، دون التورط فى دور المدرس الهامى، هذه الجهود وما شابهها لابد ان تدفع الآباء الى المشاركة فى عمل المدرس

من المصير على المدرس، وخصوصا اذا كان فى مدرسة بالمدينة ان يعرف بيوت تلاميذه وبعض الشيء - على الاقل - عن شخصيات آبائهم واتجاهاتهم، ان زيارة يقوم بها مدرس يقظ الملاحظة لبيوت تلاميذه حيث لا تحول التقاليد دون ذلك، وحيث يتسع الوقت، سوف تكشف له من أمور كثيرة لا تتاح له من طريق آخر - ان مثل هذا الاتصال المباشر بالنزول امر لا محيص عنه بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى تطورهم التعليمى أو فى نمو شخصيتهم، وسوف يؤدى فى اغلب الأحيان الى اكتشاف علة هذه الصعوبات

ومع ذلك فان قدرا كبيرا من التفهم الضرورى يمكن التوصل اليه بوسائل اخرى، مثل المحادثات الشخصية مع الآباء، والتقارير التى يحررها المسئولون عن الخدمة العامة المدرسية أو المشرفون أو الاختصاصيون الاجتماعيون، وما أشبه، ويمكن التوصل اليه أيضا من طريق المدرس نفسه اذ يتعمق المعلم فى دراسة المجتمع الذى يعيش ويعمل فى كنفه دراسة تمكنه من فهم مشاكل أسر الاطفال الذين يلمهم، وأنواع التجارب التى يخوضها تلاميذه خارج حجرة المدرسة

كذلك يظهر خلال حياة الطفل المدرسية عدد من المناسبات يجدر فيها التشاور الوثيق بين الآباء والمعلمين، كما يتعين على المعلم ان يبادر بانتهازها - من امثلة هذه المناسبات، التحاق التلميذ بالمدرسة لأول مرة، أو انتقاله من مدرسة الى اخرى، والافاق التى يحتاج فيها الى من يرشده فى الاختيار بين دراسات مختلفة، وعندما تشرف الحياة المدرسية على نهايتها، أو حينما يكون مستقبل الراهق موضع مناقشة - وفى مثل هذه الظروف وامثالها يتعين على المعلم ان يظلمع بواجب النصيح تجاه الوالد، فيعرض على نحو موضوعى الحقائق المتعلقة مثلا باختيار مهنة، ويساعد الوالد على الوصول الى قرار بهذا الخصوص

جمعيات الآباء والمعلمين (١)

ان ادراك هذه الحقائق هو المسئول بصورة جزئية على الاقل عن التقدم الباهر الذي شهدته الخمسون عاما الاخيرة سواء في اهتمام الجمهور بالمهام الاجتماعية للمدرسة أو في نمو نشاط الآباء والمعلمين كوسيلة لتعزيز نمو الاطفال من جميع النواحي

ففي بعض البلاد (٢) أنشئت جمعيات الآباء او جمعيات الآباء والمعلمين بحكم القانون ، وفي بعضها (٣) بشجع التشريع أو السياسة الرسمية هذا التعاون ، وقد يبلغ بها التشجيع حد اقتراح اشكال خاصة لهذا التعاون ، وفي البعض الآخر تترك المسئولية كلها للمعلمين أو للآباء انفسهم . وتكاد لا نجد في أوروبا كلها مدارس تعمل منعزلة انعزالا تاما عن أسر تلاميذها ، ولو أن اتصال المدرسة بأسر تلاميذها يتراوح بين المشورة النادرة الطارئة والتعاون المنظم تنظيما دقيقا فعلا (٤)

ان الاتجاهات في مهنة التعليم عامة ليست مجمعة على تأييد هذا الاتجاه . فبين المعلمين نفر غير قليل - وخصوصا وليس استثناء اولئك الذين من بلاد يعزز الصراع الديني فيها قيام نظام تعليم ثنائي بما يستلزمه مثل ذلك النظام الثنائي من مخاوف ، ومنافسات ، واحتاد - تقول بين المعلمين نفر غير قليل يخشون ان تراول منظمات الآباء ، وخصوصا اذا كانت ذات صبغة قومية ، ضفطا سياسيا . ويرى بعض المعلمين ان جمعيات الآباء تنزع الى انتهاك حرية المعلم المهنية ، وبخشون من التدخل المباشر في التنظيم المدرسي ، وفي البرامج وطرق التدريس من جانب قوم ليسوا على دراية كافية بالمشاكل المعقدة التي تنطوي عليها مهنة التعليم . ويشكو البعض ، ربما كان ذلك نتيجة خبرة مريرة ، من ان اجتماعات الآباء تتمخض عن آراء معادية وغير مستندة الى معلومات دقيقة عن المدرسة وعن مدرسين بعضهم . ويرى نفر قليل ان توثيق الصلة بين الآباء والمعلمين قد تجعل الاطفال أكثر قلقا وشعورا بالذات (٥)

لا شك ان لهذه المخاوف والشكوك ما يبررها . وفضلا عن ذلك ففي صفوف مهنة التعليم ذاتها امضاء بتصفتون بالديكتاتورية والرعونة في علاقاتهم الشخصية ، وهذا كفيل بخلق المتاعب والتوترات بين المدرسة

(١) معظم مايلي يقوم على أساس المعلومات الواردة في تقرير امده الاتحاد العالمي لمنظمات مهنة التعليم من تعاون الآباء والمعلمين ، واشتطون ١٩٥٢ ، وفي دراسة اخلاط بها للمؤمر خاصة الاتحاد العالمي لمنظمات الأسرة عن الصائون بين الآباء وهيئة التدريس

(٢) مثال ذلك : فرنسا ، وهولندا ، والنرويج

(٣) مثال ذلك : بلجيكا ، السويد ، المملكة المتحدة زيورخ (سويسرا)

(٤) See «Councils and their Schools: II», *Planning*, vol. XV, 288, 27 Sept. 1948 (٤)

(٥) اذا أردت دراسة أخرى مجموعة من المعلمين في صائون الآباء والمعلمين فارجع الى المرجع التالي :

W.D. Wall, «The Opinions of Teachers on Parent-Teacher Co-operation», *Brit Journ. Ed. Psychol.*, Vol. XVII, pt. II, June 1947.

والبيت بدلا من تخفيف حدتها . كما ان بعض الآباء يبلغ بهم الخوف وعدم الاكتراث والعدوان أحيانا ميلقا يستحيل عليهم معه أن يتعاونوا في تربية أبنائهم . وقد توجد مواقف محلية أو قومية لا يحسن فيها التعاون بين الآباء والعلمين على أساس منظم ، وإن كان من العسير أن نتصور ظروفنا تنعدم في كنفها قيمة الاتصالات الشخصية غير الشكلية بين أعضاء هيئة التدريس وآباء تلاميذ معينين

وعلى الرغم من الصعوبات التي تقف في سبيل تحقيق التعاون بين البيت والمدرسة ، وعلى الرغم من المخاوف التي يعبر عنها البعض بخصوص تحقيق هذا التعاون ، فإن معظم المعلمين ومعظم منظمات المعلمين ترى أنه من الخير للأطفال ولتقدم التعليم عامة توليق الصلة بين البيت والمدرسة ولكمiling كل منهما المهمة الأخرى . ولكن الآراء وطرق التنفيذ تختلف . ففي معظم المدارس الأوروبية ، يتم ذلك جزئيا على الأقل عن طريق المقابلات العرضية بين والد التلميذ وبين مدير أو مديرة المدرسة ، أو بينه وبين معلم الصف

والمدبر في كثير من المدارس يسر للآباء مقابلاته في أوقات خاصة ينشأ على مواعيد يحددها لهم ، أو هو يدعوهم لمقابلته كلما ظهرت مشاكل خاصة . وبالإضافة إلى ذلك يدعى الآباء في المناسبات المدرسية - كاعيد التخرج ، والمعارض ، والمهرجانات الرياضية ، والحفلات الموسيقية وما أشبه - وفي هذه المناسبات يتيسر الاتصال الشخصي بهيئة التدريس

وإن الكثيرين من مدبري المدارس ومدرسيها يرون أن هذه الاتصالات الشخصية غير الرسمية هي كل ما يستحق التبرير وكل ما يلزم . وربما كانت هذه الاتصالات كافية في المدارس الريفية حيث المدرس يعرف البيئة المحلية كما يكون معروفا فيها . أما في المدن أو حيث تستمد المدرسة تلاميذها من منطقة شاسعة ، فإن مثل هذه الاتصالات العابرة لا تكفي لتبصير المعلم بالظروف المنزلية لتلاميذه ، ولمساعدة الوالد على أن يفهم أهداف المدرسة وأساليبها ، كما أنها لا تتيح الفرصة أمام المعلمين والآباء كي يؤثروا سويًا تأثيرًا حاسمًا في تحسين عملية تربية الأطفال برمتها

ولذلك تعقد الاجتماعات بناء على اقتراح المدير أو أحد المدرسين عادة ويبنى إليها جميع الآباء أو آباء تلاميذ فرقة معينة (١) - وذلك في مناسبات خاصة ، كمناسبة التحاق التلميذ بالمدرسة لأول مرة أو مناسبة اختيار فرع دراسته في المستقبل ، أو تعقد الاجتماعات بصورة دورية كل شهر أو أكثر . والفرض الأساسي من هذه الاجتماعات غرض إعلامي ، وحيثما يوجد التبادل بين المعلمين والآباء ، فإن ذلك في أغلب الأحيان يأخذ شكل محاضرات يلقيها المدير أو المدرسون أو خبراء من الخارج وما التطور من هذه الاجتماعات الدورية إلى قيام جمعية رسمية للآباء والمعلمين الخطوة صغير نسبيا ، وفي كثير من البلاد الأوروبية تقوم الجمعيات

على أساس اقليمي أو تكون قاصرة على مدارس معينة . أما ميزة الجمعية الرسمية فهي أنها تجعل المشاركات من جانب الآباء أنفسهم أيسر ، وإذا كانت تقوم على أساس تحديد دقيق لجال نشاطها فإنها حينئذ تكون بمثابة منظمة بوسعها ان تقدم للمدرسة تأييدا مباشرا وماديا . .

فجمعيات الآباء والمعلمين تضطلع بعصب جميع التبرعات للانفاق منها على أمور كالرحلات والمعدات المدرسية (١) التي قد لا يكون من شأن السلطات التعليمية توفير المال اللازم لها ، وهي تنظم النشاط الاجتماعي، وتؤلف المجموعات الدراسية ، وتعقد الاجتماعات غير الشكلية للآباء والمعلمين وتمد للمحاضرات التي يلقيها زائرون من موضوعات خاصة. على ان أهم ما تفعله هذه الجمعيات هو تشكيلها لتربية الكبار ، ولرأى عام مستنير في الشؤون التربوية ، وجعلها الآباء والمعلمين يتحققون - خلال اشتراكهم في العمل وتربيتهم لبعضهم بعضا - من أهمية الدور الاجتماعي الذي تلعبه المدرسة في المجتمع

الروابط مع المربط الأخرى

هناك حد لما يستطيع الآباء والمعلمون وحدهم أن يحققوه ، ولا بد من حلقة وصل بين جمعية الآباء والمعلمين ، أو المدرسة ، وبين مرافق المجتمع ومصادره الأكثر تخصصا . ولا بد أن تكون الصلة من نوع التعاون الوظيفي الذي يضمن تسخير البحث في تطور نمو الطفل ، كما يضمن الإحاطة بالخدمات الاجتماعية والطبية العامة ، وتطورات الفن التربوي وما أشبه ذلك ، وتسخير كل ذلك للمهمة العملية البناءة وهي تحسين تربية الأطفال وتنشئتهم من جميع الجوانب . ولا بد من الاهتمام بالصحة النفسية ، وبمشاكل الحياة اليومية ووسائل تحسين النماذج الأسرية والتربية المدرسية بدلا من مجرد الاهتمام بمظاهر سوء التوافق وحالات الشلوك والعلاج بالطرق النفسية . يتعين إذن على الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين، والمربين الفنيين ، وأطباء الصحة المدرسية وكل من يطلب منهم تقديم المساعدة ، أن يندربوا أنفسهم على هذا الفن الصير، فن التحدث إلى الآباء والمعلمين مباشرة ، حديث الحياة الجارية والخبرة الشخصية لا حديث العيادة والمختبر

وما أكثر ما نجنيه من نشر الكتب ومن المحاضرات والمعارض ومقالات الصحف وبرامج الإذاعة أن هي خضعت لتنظيم دقيق وصياغة محكمة . وأن كثيرا من جمعيات الآباء والمعلمين تلتصق بالمواعيد فتعجز في أقسام التربية وعلم النفس بالجامعات ، ومن السلطات الطبية والنفسية المدرسية ومن مكاتب التوجيه المهني ، وفي أعداد برامج الأحاديث التي

(١) في حالة واحدة على الأقل (هي مدرسة روسي لوكا (Russolokko)) الإندونيسية بمدينة أوسلو تضافر الآباء والمعلمون والتلاميذ على إعادة بناء مدرسة دمرتها الحرب وتولت معدادها . انظر تقرير الاتحاد العالمي لمنظمات مهنة التعليم

بعقبها مناقشات عامة

ومن أمثلة الابتكارات الهامة في هذا السبيل مدارس الآباء والمربين التي أنشئت في فرنسا (١) وسويسرا (٢) ولوكسمبورج . هذا النوع من المؤسسات في صورتها المتطورة يعد برنامجا كاملا من المحاضرات يقدمها مربون ، وأخصائيون طبيون ، وأخصائيون نفسيون ، يتناولون فيها مختلف نواحي نمو الأطفال من الناحيتين الجسمية والعقلية ، ومن الناحية النفسية على وجه الخصوص (٣) . وتنشر المحاضرات مشفوعة بكتيبات (٤) ونماذج مصورة (٥) تعالج كلها موضوعا ملموسا من موضوعات النمو وتكون في تناول الآباء والمعلمين . وإلى جانب نشر المعرفة تعنى هذه المنظمات عناية أساسية بتنظيم حلقات مناقشة صغيرة تحت إشراف أخصائي كما تعنى بتوفير خدمة فردية من الاستشارات تباح للآباء والمعلمين

بعض الأساليب

إن جمعية الآباء والمعلمين إذا تكونت على أسس سليمة وتحت إشراف معلمين أعدوا لهذه المهمة أعدادا أكثر من أعدادهم العادي ، وإذا حظيت بتأييد المرافقين الأخرى ، فإنها تستطيع حينئذ أن تلعب دورا رائعا في التربية المتبادلة بين الآباء والمعلمين ، وأغلب الظن أن هيئة التدريس تستطيع أن تفيد من الجمعية بقدر ما تفيد الآباء منها . ولكن الجمعية لتحقيق أغراضها التي أوضحناها آنفا أن هي قصرت نشاطها على غرس المعلومات في الأذهان

وإن الانتقال من مجرد العلم إلى المزاولة التلقائية ، من المفاهيم الذهنية إلى الحكمة الحسية في تناول مشكلات نمو الأطفال أو بالأحرى في صياغة تربيتهم كلها نعل نحو ملائم لحاجات المستقبل وظروفه ، هذا الانتقال أمر صعب حقا . فالوالد والمدرسون على حد سواء يتأثرون في معاملتهم للأطفال بماضى حياتهم الخاصة ، يتأثرون بمخاوفهم الشعورية الصريحة ، وبقلقهم وريغباتهم أكثر مما يتأثرون بالصر النفسي الموضوعي . وإن المعلومات العامة عن تربية الطفل ونمو الطفل التي تقدم للناس في محاضرات أو كتيبات على الرغم من العناية الفائقة في صياغتها قد تضر أكثر مما تنفع إذا كانت مجرد مشار للشكوك ومشوبة بالمفوض ، وإذا أدت إلى تقويض

(١) ليون دباريس وستراسبورج

(٢) جنيف ونيوشاتل

(٣) من ذلك مثلا أن مؤتمرات مدرسة الآباء في باريس شملت عام ٥٢ - ١٩٥٢ محاضرات تتناول الموضوعات الرئيسية الأربعة الآتية :

الراحة - سيكولوجية الزواج - بعض المؤثرات الأولية على تكوين الطفل في المدرسة
(٤) منها مثلا كتيبات عن : روح الاستقلال - الطفل الكبر - الأب العصبي - الفسب - عندما تنفصل عن طفلك

(٥) منها مثلا : تحولات خطيرة ، حقة من الإصعب ، أخ صغير ، (تور) بيلل فراهه

دعائم أمن كانت سائدة في تربية الأسرة ، دون أن تزود الآباء والمعلمين على حد سواء بالقدرة على الاستجابة التلقائية والسليمة معا للأطفال الذين يرفعونهم

ان تربية الآباء والمعلمين وأرشادهم يسدان قبل سن الرشد بكثير ، ويعتمدان على الخبرة القائمة على التوجيه والتحليل أكثر من اعتمادهما على اكتساب المعارف اكتساباً ذهنياً . فالبنت الصغيرة إذ تحب فتى أصغر سناً منها إنما تتعلم بعض مسؤوليات الولاية وملذاتها ، ويوسع مدارس البنات الثانوية ، إلى جانب تدريس مبادئ الطهو ، وأشغال البيت ، والاقتصاد المنزلي ، أن تهيب لتعليماتها المراهقات أيضاً فرصة التدرب على رعاية الأطفال الصغار ، بل ورعاية الأطفال الرضع في مدرسة قريبة من مدارس الحضانة أو رياض الأطفال . ويمكن كذلك تمرين السيدة الحامل أو الأم حديثة العهد بالأطفال ، في مستشفى الولادة أو في عيادة ما قبل - أو ما بعد - الحمل (١) . (حيث لا يقتصر الأمر على التدريس النظري) على مواجهة حاجات طفلها النفسية

وفي هذا التمرين يكون التمثيل ، والمناقشة الحرة الصريحة ، والخبرات تعرض في غنابة ، تحت إشراف نفسى فنى ، أكثر جدوى من المحاضرات ومن استشارة مرب مشغول وليس دائماً على دراية كافية بالمسائل النفسية . ويوسع مدرسة الحضانة بما يتوفر بها من جو مريح ومن هيئة تدريس تعلمت وضع حاجات الأطفال في المقام الأول ، أن تثير في أذهانهم مشاكل هامة ، وبذلك لا تؤثر فقط في معاملة طفل واحد في المدرسة فحسب ، بل وفي معاملة أطفال آخرين في الأسرة أيضاً

ان جمعية الآباء والمعلمين تزودنا بالأطار المنطقي الذي يمكن أن تستمر فيه هذه العملية . ولا زلنا إلى الآن على جهل نسبي بالطرق اللازمة التي تضمن لنا أن رجالاً ونساء من مستويات اجتماعية وتعليمية متفاوتة سوف يمثّلون المعرفة السيكولوجية فيعدّلون اتجاهاتهم واعتقاداتهم وسلوكهم نحو الأطفال . ولكن ثبت لنا الآن ان إحدى الوسائل لتحقيق هذه العناية هي جماعة المناقشة ، التي تكتشف بطريقة منظمة ، ومن زاويتي البيت والمدرسة ، أمثلة واقعية لسلوك الطفل

وينبج أن تكون هذه الجماعات صغيرة - من ٨ إلى ١٢ شخصاً على الأكثر - وغير شكلية ، وأن تبادر بأسرع ما يمكن إلى إشاعة جو من الصراحة التامة في المناقشة . ولا يمكن أن يشيع مثل هذا الجو إلا على نحو تدريجي إذ يشترك المجتمعون في العمل ويكونون علاقات تسودها المعرفة والأمن . والمعلول الأكبر يكون على البراعة في تكوين هذه الجماعة وفي إدارة مناقشتها ، كما أن الوضع المثالي يقتضى أن يتولى الجماعة شخص متخصص في علم النفس حتى يستطيع أن يقترح في البداية موضوعات

(١) معظم ما يلي يقوم على أساس المعلومات التي تضمنتها تقرير الاتحاد العالمي لتنظيمات التدريس من « التعاون بين الآباء والمعلمين » ، واشنطن ١٩٥٢ ، وتضمنتها دراسة أمدها خبصيا للوزير الاتحاد الدولي لتنظيمات الأسرة من « التعاون بين الآباء وهيئة التدريس » .

معينة ، ويكون بمثابة المرجع ، والمرشد ، كما يستطيع أن يصير الجماعة - في لياقة - بأثر علاقاتهم الشخصية المتبادلة في مناقشاتهم وإذا كان من المتعذر توفير مثل هؤلاء المتخصصين فلا ينبغي أن يحول ذلك دون نشأة هذه الجماعات في نطاق جماعات الآباء والمعلمين

ولابد أن يضطلع أحد الأعضاء - وهو غالباً وإن كان ليس دائماً المعلم - بمهمة اختيار موضوع أو موضوعين للمناقشة ، وجمع المعلومات الضرورية عن نمو الطفل وعن أمر آخر لا يقل أهمية من ذلك ، إلا وهو سيكولوجية الجماعات الصغيرة . وهذا ويمكن أن تأخذ أفضل النقط لبداية المناقشة من أفلام وشرائح تختار بعناية ، وخصوصاً ذلك اللون من الأفلام ذي الخاتمة المفتوحة الذي يفضي على نحو مثير إلى موقف عملي في علاقة الوالد بالطفل ، أو الوالد بالمدرس ، أو المدرس بالطفل ، ولكنه ينتهي قبل أن يقدم حلاً لذلك الموقف

وميزة هذه الأفلام والشرائح أنها تصلح للعرض على جمهور كبير يمكن بعد ذلك أن يقسم إلى جماعات صغيرة تقوم كل منها بمناقشته مناقشة خاصة. كما أنه ليس من المتعذر على هيئة التدريس بمدرسة ما أو على جمعية الآباء والمعلمين إنتاج أفلام قصيرة من هذا النوع أو أعداد مسرحية مستوحاة من أحداث حياتهم اليومية ، وتسجيلها على جهاز تسجيل تمتلكه معظم المدارس

في كل هذه الأعمال ، وسواء أكان قائد الجماعة أخصائياً نفسياً متمرنًا ، أو معلماً أو والداً ، يجب ألا تقوم القيادة حتى في المراحل الأولى بقدر كبير من توجيه النشاط وجهة معينة . ويجب انتهاز أول فرصة لتترك الجماعة تنمي مناقشتها وتوجهها على نحو جماعي

وقد ذهبت بعض جمعيات الآباء والمعلمين إلى أبعد من ذلك فاصطنعت الطريقة التي يحل لبعض الناس تسجيلها بالسيكو - دراما أو السوسيو - دراما . وتقضي هذه الطريقة أساساً بأن يقوم الآباء والمدرسون أنفسهم بتمثيل حوادث واقعية تستمد من علاقات الراشدين بعضهم ببعض أو من علاقات الراشدين بالأطفال ، وأن يؤدوا أدوارهم على نحو تلقائي وبدون جمهور ، بغية الحصول على الخبرة الانفعالية الأصلية التي تتضمنها الحوادث التي يمثلونها

هذه الطريقة إذا وجهت توجيهها سليماً ، وطبقها جماعة استطاعت تجاوز مرحلة الشعور بالذات التي تمر بها في البداية ، فمن الممكن أن تكون ذات قيمة كبرى في تكوين الأفراد . كما أن من الممكن تطبيقها فضلاً عن ذلك على المشاكل الكثيرة في علاقات المراهقين بأهلهم ومعلميهم ، وأن يشترك في التمثيل اشتراكاً مباشراً المراهقون أنفسهم ، وقد يمكن تطوير هذه الطريقة بصورة أخرى ، مثل ذلك أن الجملة بعد أن تفرغ من تادية ومناقشة تمثيلية تلقائية من وضعها ، قد تضع لها النهايات الممكنة ثم تعرضها كاملة على جمهور من الآباء للمناقشة

ولا شك ان نجاح هذه الطرق يتوقف اولاً على استعداد المشتركين لقبولها ، وهذا نفسه يتوقف من ناحية على المقاومات الشخصية والاتجاهات التي تحمي الذات ، كما يتوقف من ناحية أخرى على الانماط الحضارية التي تسود امة أو جماعة معينة . فبقدر ما يمس نشاط معين أعمال الراشد الانفعالية ، بقدر ما يترأى له هذا النشاط خطراً عليه ، وبقدر ما تكون مقاومته له . والقاعدة في مثل هذه الاحوال هي أن تسرع في هواده ، وتشجع في لباقة ، قيام المناقشة الحريجة ، والسوسيو - دراما ، وما أشبه ذلك ولا تفرضها على الجماعة فرضاً

هذا وتوجد وسائل أخرى يمكن أن نستخدمها كي نحمل الآباء على المشاركة بأكثر من مجرد الاصغاء السلبي لمحاضرة ما . فكل لون من النشاط يحد من انعزال الاسرة الواحدة أو الوالد الواحد أو يجمع بين المعلم والمدرس في عمل بناء ، يسهم اسهاماً مباشراً في توفير الصحة النفسية في حياة الراشد ، وبالتالي في حياة الطفل عن طريق غير مباشر ان أهم ما يفترق اليه كثير من الراشدين هو كيف يؤدون عملاً بناءً ، وكيف ينخرطون مع آخرين في نشاط موسيقي ، أو فني ، وكيف يتعلمون ان يتعلموا ، وكيف يكتشفون ذلك الحساس والرضا الذي يغمز المرء عندما يفرغ من انتاج شيء خاص تام تحرمه الحياة اليومية من انتاجه ، يعني هذا ان النشاط الاجتماعي والثقافي الذي تقوم به جماعة ناجحة من جماعات الآباء والمعلمين تضارع في قيمتها النشاط التعليمي المباشر ، بل قد يكون هذا النشاط الاساس الضروري لأي جهد تربوي صريح بفضل الترويح والتهذبة التي يحدتها في نفوس الاعضاء

٣ - مرافق شاملة

التنسيق

لقد اطلنا الحديث عن قيمة النشاط المشترك للمعلمين والآباء لان من الممكن لهذا النشاط ان يشمل الجزء الاكبر من فترة النمو عند الاطفال ، ولان من الممكن اعتباره تطبيقا عمليا لمبدأ مساعدة الأسرة على مساعدة نفسها ، بدون سلبها مسؤولياتها وبدون خنق روح الابتكار عندها . هذا المبدأ هو الذى ينبغى ان يستهدى به النشاط التربوى للمؤسسات الأخرى التى تنشأ الاستعانة بالخبرة الفنية فى توجيه الآباء أو المدرسة . فالمرافق الطبية والاجتماعية ، ومرافق التوجيه العلمى والمهنى والنفسى ، ورعاية صغار العمال فى الصناعة ، كل هذه مرافق يزداد الشعور بضرورتها يوما بعد آخر . ولكنها مع الاسف لايزال يعوزها قدر كبير من التنسيق والتكامل ، فضلا عن كونها تبذل قصارى جهدها فى الغالب لخدمة الحالات الفردية التى لحقها اضطراب أو انحراف

أضف الى هذا أن طبيعة النظريات التى قامت عليها هذه المرافق تجعلها تسارع دائما الى الاضطلاع بمسؤوليات هى من حق الآباء أو المعلمين وحدهم ، وبذلك تقوض بالخبرة الفنية الثقة التى كان ينبغى عليها أن توحدها عن طريق أدائها لتوظيفها التربوية على نطاق أوسع وأسلوب أكثر تعاوناً وبناء . ولو استمر الحال على ما هو عليه ، وبخاصة اذا عمل كل من هذه المرافق فى عزلة عن الآخر كما هو حالها اليوم ، فإن النتيجة ستكون أسوأ مما يتخض عنه نظام الحرية الفردية ، ويجب أن يكون الاختصاصى فى المقام الأول ، فردا كان أو مرفقا عاما ، بمثابة المستشار أو الناصح للآباء أو للمعلم ، هذا ما لم يستدع الأمر علاجاً فنياً خاصاً كما فى حالة طفل مريض أو مصاب باضطراب شديد ، كما يجب أن تكون القابة هى تمكين الأم أو الأب أو مدير المدرسة أو المعلم ، أن يستخدم فى عمله بصورة مثمرة تلك المعرفة التى يكتسبها من الاختصاصى ، ويجب أن تكون القابة الأولى لآى مرفق من المرافق هى البناء والقابة أولا ثم يأتى العلاج فى المقام الثانى

ولا بد فى هذا المقام من أن تلج على السلطات بأن تدرس كيفية تحقيق التنسيق بين المرافق المختلفة ، ولا بد من توجيه الجهود نحو إقامة جهاز شامل يعمل لمصلحة الاطفال جميعا ، والسبيل الى ذلك هو أن يدرّب المشتغلون سويًا ، على العمل التربوى مع الآباء بوجه خاص ، وعلى التفاهم والتعاون بين مختلف ألوان التخصص . ففي مجال التربية توجد كثير من الإجراءات التى يمكن اتخاذها رسمياً من أجل تشجيع قيام جمعيات للآباء والمعلمين وتوجيه هذه الجمعيات ، ولضمان شمول أعداد المعلمين

للدراية العملية لبيوت الاطفال وحياء اسرهم ولطرق العمل مع الآباء . ويمكن أن يسمى ممثلون عن الآباء وعن المعلمين ليسهموا في تقرير السياسات التربوية ، ولابد كذلك من اجراء وتحويل البحوث العملية المستمرة التي تتناول اهم الحاجات التربوية للمجتمع والنتائج التي تسفر عنها الطرق التربوية المعمول بها

ويجب أن يأتي في المقام الاول الموضوع الآتي : كيف يمكن للمدرسة والبيت بتعاونهما سويا أن يعضا الاسس التي تضمن نجاح الزواج والابوة . من الممكن مثلا أن يقع الآباء في أخطاء عدة عندما يقومون بعملية التربية دون أن يلحق بالابناء اذى دائم اذا هم ظلوا يبدلون المحبة لإنسانهم ويشجعونهم وراعوا أن تكون معاملتهم لهم ثابتة غير متذبذبة . ولكن ذلك ليس بوسع عدد كبير من الآباء ، حتى ولو لم يكن هؤلاء الآباء « مشكلين » . وأن الخصال اللازمة لن أكثر الخصال استعصاء على الاكتساب في سن متأخرة وبطريقة ذهنية . فهي علامة الشخصية الناضجة نضجا كافيا ، الشخصية التي واجهت صعوبات نموها واستطاعت التكيف لهذه الصعوبات . أن التربية الجديدة للآباء عملية طويلة متصلة ، فهي تبدأ قبل الرشد بكثير ، وفرضها تهية الشخص للزواج والابوة ، وهي تساعد الأب حديث العهد بالابوة ، والأم حديثة العهد بالامومة ، على أن يفهما وينشرا بين شباب الأسرة كل المعارف الذهنية التي يعضها علم نمو الطفل تحت تصرفنا ، وذلك بصورة عملية وبروح تلقائية مخطصة

أن المشاكل التي تواجه الاخصاليين النفسيين والمربين وترتبط ارتباطا وثيقا فيما بينها هي ما يتصل بادراك وتاويل حضارة تتغير تغيرا سريعا ، وتطویر طرق مساعدة الرجال والنساء انفعاليا على استيعاب المعرفة التي يسفر عنها التغير ، وأن عملا هذا شأنه يشمل خدمات مترابطة تقدمها هيئات عدة ، هيئات تحترم فردية الآباء أنفسهم وتعترف بمسئولياتهم كأباء تنتظمهم رابطة الزمالة المبدعة النفعالية ، وبذلك تتعاون مما حل تدعيم ايمانهم بالابوة . وهذا يعنى ، فضلا عن ذلك ، أن كل من يتصل عمله بالاطفال واسر الاطفال - من معروضات وممرضين ، وأطباء ، ومعلمين ، واخصاليين اجتماعيين ، ورجال شرطة - مسئولون عن مهمة التربية ولا بد أن يحفظوا بمران عملي سليم في علم نفس الطفل وأن يحيطوا بقدر على الأقل من الدراية النظرية لذلك العلم

الاساس الاجتماعي والاقتصادي

أن اجراء على النحو الذي أوجزناه لا يمكن أن تكون له جدوى حقيقية ما لم يتخذ في اطار اجتماعي واقتصادي يحمي الأسرة الحقيقية ويعززها . وهكذا فبينما يعمد على التنظيم الاجتماعي والصناعي أن يكفل للنساء حرية اتخاذ حياة البيت مهنة ، أو اختيار مهنة خارج البيت ، أو الجمع بين كليهما ، فلا بد من تمكين الام من البقاء مع أطفالها السنتين الاوليين

٤ - التربية والصحة النفسية

على الاكل من الحياة ، فلا تضطر الى الاعتماد عنهم بحكم الضرورة الاقتصادية . ويجب على الخصوص التحذير من استخدام بيوت الحضانة النهارية بالنسبة للأطفال السنة الاولى من العمر الا اذا استحال على الام أن ترعى الطفل بنفسها

وإذا كان لابد ، لسبب ما ، من فصل الطفل عن أسرته فيجب اعتبار ذلك خطوة بالغة الخطورة ، خطوة لا ينبغي اتخاذها الا بعد استيفاء البحث عن أى وسائل أخرى ممكنة ، كما أن الانفصال يجب أن يكون أقصر ما يمكن وألا نألو جهداً في سبيل إعادة الطفل الى والديه ، أو نعمل في حالة عدم جدارة الوالدين . على مساعدتهما على اكتساب هذه الجدارة . وإذا تعلق إعادة الطفل الى أسرته الطبيعية ، فلا بد من وضعه على وجه السرعة وباستمرار لدى أسرة بديلة ، وإذا تعلق ذلك أيضاً ، ففي مؤسسة تجرى على نظم عائلية حيث يجد الطفل بديلاً حقيقياً عن الام . وحيث أن الأسرة المتصدعة الأركان أو التي تموزها الجدارة تربة خصبة للاضطرابات الانفعالية ، والأمراض النفسية ، والجرائم التي تنتقل الى الأجيال المتتابعة ، فليس ثمة مناص أن يتركز العمل الإداري والتشريعي في الوقاية ، وفي الاكتشاف المبكر لهذه الانحرافات وعلاجها بسرعة

وان صحة الأسرة لتتأثر تأثراً مباشراً بالعديد من الإجراءات الإدارية التي لا يملك الأفراد حيالها الا قليلاً ، فإذا كانت السلطات مثلاً معنية بتوفير المساكن الملائمة ، فلا بد من أن تضع في اعتبارها أن الأسرة الكبيرة لا ينبغي أن تعاقب على كبر حجمها ، أي لابد من أن تهتم بتوفير المسكن الملائم لها اهتمامها بتوفيره للأسرة الصغيرة ، أو للأسرة التي لا أطفال لها ، وأن يراعى في الممارات السكنية الشروط اللازمة لتوفير احساس حقيقي بالجماعة ، فلا تكون الاسر معزولة (دون اعتدائ على حرمتها) ، ولا يبعد الأطفال عن محيطهم الطبيعي . ومشروع الاسكان الموفق هو الذي يتكون من جماعات صغيرة وتكون له سوقه الخاصة ومراكزه الترويحية والاجتماعية ، وأن تكون ملاعب للأطفال فيه قريبة وآمنة

وأن مثل هذا المشروع يكون صورة لاحسن ظروف الحياة في القرية مع ما للمدينة من مميزات الصحة ، والاقتصاد في الجهد ، والنشاط الثقافي . وأنه لمن قبيل تخيل المدينة المثلى أن تأمل في اسكان أكثر من نسبة ضئيلة من أسر أوروبا في المستقبل القريب في مثل هذه الاحوال المثالية ، ولو أن كثيراً من البلاد شرع في عملية البناء فعلاً . وأنا أعتقد انه حتى في ظل الاحوال السيئة التي تسود معظم المدن الاوربية الكبرى يمكن عمل أشياء أكثر بتكاليف قليلة ، من أجل تعزيز الشعور بالجماعة لدى المجموعات الصغيرة من الاسر ، ومن أجل توفير مكان اللعب الملائم للأطفال الذين هم في أشد الحاجة الى ذلك (١)

(١) من غير الإشارة على ذلك حركة « مركز الجملة » في الدول الاسكندنافية وفي المملكة المتحدة ، وتوفير « ملاعب الفانسة » ، للأطفال في المناطق الزهرية بالسكان ، انظر : Lady Allen, Adventure Playgrounds, King George Jubilee Trust 1953.

لقد شهدت العقود الأخيرة من العام الحالى كميات متزايدة من المال ، العام والخاص ، تنفق في أوروبا على محاولات لشفاء الامراض العقلية ، محاولات تتفاوت في مدى نجاحها . فتم عيادات لارشاد الاطفال ، وعيادات للطب العقلى ، ووحدات لخدمة الاسرة ، وهيئات الخدمة الاجتماعية وعديد من المنظمات المماثلة ، وكلها تقوم بمحاولات لعلاج الامراض التى تنشأ على وجه الخصوص من اضطراب العلاقات ومن التورثات في محيط الاسرة ، ولكن قلما يعمل أى شىء قبل أن يحدث الانهيار . ثم اذا بالثمن الذى يدفعه المجتمع من أجل شخص مصاب باضطراب شديد يصبح ثمنا باهظا حقاً ، لا من حيث المال والجهد الفنى الضائع فحسب ، بل ومن حيث اتساع دائرة سوء التوافق والشفاء الموصولين

وانا لنجد في كل اشكال الخدمة الاجتماعية ، وخصوصاً حيث الامر خاص بالنمو الانفعالى السليم للأطفال ، ان الطن من الوقاية يكلفنا في نهاية الامر اقل مما يكلفنا درهم واحد من العلاج ، هذا فضلاً عن ان حصيلة تشغل المجتمع بأسره . وان العمل الوقائى والبنائى في الصحة العقلية يتطلب تفكيراً متناسقاً من جانب جميع المهتمين بالاسرة سواء اكانوا اذاريين ، أو مهندسين ، أو معلمين ، أو اخصائيين نفسيين ، أو أطباء ، أو خبراء في التخطيط الاجتماعى ، أو مشرعين . ولا يمكن أن نضمن نموا سليماً لاي مجتمع باتخاذ مجموعة محدودة من الاجراءات ، ولا بتعيين حفنة من الخبراء . ولكن الامر يتطلب فضلاً عن الخبراء والمعدات لعلاج الافراد المعصبيين أو غير المتوافقين ، أن ندرك ان لنعمل ان لكل اجراء اجتماعى اثره في حياة الاسرة ، ومن خلال الاسرة ، في نمو الجيل التالى من الآباء

المراجع

- ANDERSEN, O. et al. *Hjem og børn*. København, J.H. Schultz Forlag, 1947, 216 p.
 ANSHEN, R.N. *The family, its function and destiny*. New York, Harper, 1948.
 44 p.
 ARLITT, A.H. *Family relationships*. New York & London, McGraw Hill 1942.
 277 p.
 BAYLEY, N. *Mental growth during the first three years; a developmental study of sixty-one children by repeated tests; from the Institute of Child Welfare, University of California*. Provincetown, Mass., Journal Press, 1933. 92 p.
 BENEDICT, R. *Patterns of culture*. Boston & New York, Houghton Mifflin, 1934.
 290 p.
 BENJAMIN, Z. *The young child and his parents*. London, University of London Press, 1947. 156 p.
 BERGE, A. *Education familiale*. Paris, Aubier, Ed. Montaigne, 1936, 254 p.
 ———, *Les défauts de l'enfant*. Paris, Aubier, Ed. Montaigne, 1953. 220 p.
 BLACKBURN, J. *Psychology and the social pattern*. London, K. Paul, Trench, Trubner, 1945. 157 p.
 BOER, H. de. *Gezin en school; verslaat gehouden op de Grondslagenconferentie van het Christelijk onderwijs te Birkhoven op 31 Oct. 1947*. 's-Gravenhage, Boekencentrum, 1948; 31 p.
 BONNARDOT, J. *La collaboration des parents avec l'école*. Lyon, Ed. de la Maison Heureuse, 1933. 64 p.
 BOURGUIN, F. *La protection sociale de l'enfant en France*. Paris, Masson, 1938. 184 p.
 BOVET, P. *Famille... Quelle famille?* Lausanne, La Concorde, 1942. 14 p.
 BOWLEY, A.H. *The problem of family life*. 2nd ed. Edinburgh, E. & S. Livingstone, 1948. 99 p.
 BRULÉ, H. *Le rôle de la femme dans l'éducation familiale et sociale*. Paris, Foucher 1950. 132 p.
 BURLINGHAM, D. and FREUD, A. *Infants without families*. New York, International University Press, 1944. 128 p.
 CHAMBRE, P. *Une école de parents*. Paris, Les Presses d'Ile de France, 64 p.
 CHORUS, A. « *Zuigeling en kleuter* », in Ruiter, F.J. Th. *Jaren der jeugd* vol. I. Heemrede, De Toorts, 1942.
 COHEN, E.W. *English social service*. London, G. Allen & Unwin, 1949. 170 p.
 CONFERENCE OF EDUCATIONAL ASSOCIATIONS. *Annual report 1949; home and school*. London, Conference Office, 169 Strand, W.C.2, 1949.
 Economic, psychologic dans la vie familiale. *Journées familiales internationales*, Rome, Sept. 1949. Paris, Union Internationale des Organismes Familiaux. 134 p.
 EDGE, P. *Some parents' questions answered*. London, Faber & Faber, 1946. 76 p.
Enfance et famille. IVe Congrès du Bureau international catholique de l'enfance à Constance. Paris, Ed. Fleurus, 1953. 127 p.
 EVELYN, K. E. D. *Individual parent-teacher conferences*. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1945.
 FERRIERE, A. *L'éducation dans la famille*. 4e éd. Lausanne, Ed. du Secrétariat romand d'hygiène sociale et morale, 1935. 98 p.
 ———, *Vers une classification naturelle des types psychologiques*. Nice, Ed. des Cahiers Astrologiques, 1943. 75 p.
 FLUGEL, J.C. *The psycho-analytic study of the family*. 4th ed. London, Hogarth Press, 1939. 259 p.
 GERRITSMAN, W.R. *De school, orden, besturen, onderwijzen*, Zeist, Gereformeed Schoolverbond

- CONTCHAROV, N.K. *Zaklady pedagogiky*. Moskva, Staine Nakladatel'stve, 1950. 409 p.
- HART, I.K. *Education in the humane community*. New York, Harper, 1951. 172 p.
- ILLINGWORTH, R.S. *The normal child: some problems of the first three years of life and their treatment*. London, J. and A. Churchill, 1952.
- ISAACS, S. Concerning children [pamphlets] nos. 3 - 7. London. Univ. of London Institute of Education, and the Home and School Council of Great Britain, 1937.
- KATHOLIEKE CENTRALE VERENIGING VOOR GEESTELIJKE VOLKS-GEZONDHEID. *De geestelijke gezondheid van het gezin. Verslag van de jaarvergadering op 30 Mei 1949*. Utrecht, De Vereniging, 1949. 88 p.
- KOHNSTAMM, P. *Schepper en schepping*. Vol. II. *Persoonlijkheid in wording*. Haarlem, F. Bohn, 1929.
- KREVELEN, D.A. VAN. *Het enige kind; bijdrage tot de psychologie en psychopathologie van het kind*. Utrecht, J. Bilyveld, 1946. 374 p.
- LACROIX, J. *Force et faiblesse de la famille*. Paris, Editions du Seuil, 1949. 159 p.
- LEBEL, R. *L'enfant dans la famille*. Paris, J. Oliven 1952. 191 p.
- LIDBETTER, E. J. *Heredity and the social problem group*. London, E. Arnold, 1933. 160 p.
- LINDNER, R.M. & SELIGER, R.V. *Handbook of correctional psychology*. New York, Philosophical Library, 1947. 691 p.
- MEILI, R. « Beobachtungen über charakterologisch relevante Verhaltensweisen im dritten und vierten Lebensmonat ». *Rev. suisse Psych.* 1953, vol. 12, no. 4, p. 257-75.
- MENUT, G.C. *La dissociation familiale et les troubles du caractère chez l'enfant*. Paris, Ed. Familiales de France, 1943. 108 p.
- NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. « Nature and nurture », 27th Yearbook. Bloomington, Ill., Public Publishing Co., 1928. 2 vols.
- NORVIG, A.M. *Det sunde barn og dets forældre*. 2. udg København, E. Munksgaard, 1941; 208 p.
- PARENTS' GUILD. *Parents working together*. London, Central Council of Parents' Guild, 1946.
- PEYSSARD, L. *La famille regarde l'école*. Paris, Ed. Familiales de France, 1946. 109 p.
- PRO JUVENTUTE. *Bericht über den Kongress Jugend und Familie*, Zürich, Zentralsekretariat Pro Juventute, 1942. 112 p.
- RADKE, M.J. *The relation of parental authority to children's behavior and attitudes* (The Institute of Child Welfare, Monograph series, no. 22). Minneapolis, University of Minnesota Press, 1946. 123 p.
- RIBBLE, M.A. *The rights of infants*. New York, Columbia University Press, 1943.
- SAYLES, M.B. *Substitute parents; a study of foster parents*. New York & London The Commonwealth Fund; Oxford University Press, 1936. 309 p.
- SCHIFF, H. *Elternfehler - Kinderschicksal; Formen der Fehlerziehung*. Wien, Braumüller, 1948. 104 p.
- SCHMID, H. *Die Pädagogische Situation in der Kinderreichen Familie*. Dissertation, Freiburg, Schwarzenbach, 1948. 198 p.
- TICHELEN, H. VAN. *Huis en school*. Gent, Boekh. Plombaut-Fecheyr, 1946. 195 p.
- VIEHWEG, W. *Die Schule als Funktion der Gesellschaft*. Darmstadt, Schröter.
- WALLASEY EDUCATION COMMITTEE. « Children growing up », *Your child at school* (Guidance for Parents, pamphlet no. 14). Wallasey. WEC. 1953. 12 p.
- WALLER, W. *The family; a dynamic interpretation*. New York, The Cordon, 1938.
- WATERINK, J. *De school aan de ouders*. Delft W. D. Meinema.
- ZIMMERMAN, C.C. *The family of tomorrow. The cultural crisis and the way out*. New York, Harper, 1949. 256 p.

الفصل الثالث

التربية قبل سن المدرسة (١)

الحاجات الاجتماعية

ان الاسرة الحديثة غير الكاملة ، بحيزها الضيق وببيئتها الحضرية ، لا تستطيع عادة ان توفر لاطفالها كل ما يحتاجونه جسميا ونفسيا كي يكتمل نموهم الشخصي . ففي القرية الريفية حيث مجال اللعب رحب ، ومواد اللعب الطبيعية متوفرة ، من رمل الى ماء الى طين الى خشب في بيئة خالية من المخاطر الشديدة ، وحيث يجد الطفل نفسه وسط جماعة من الاطفال دون سن المدرسة ، فان كثيرا من حاجات الطفل تلقى اشباعا طبيعيا . اما طفل المدينة ففي وضع جد مختلف . ففي داخل الجدران يكون مجال اللعب محدودا في اغلب الاحيان ، بل قد لا يكون له وجود في كثير من البيوت . ورغبة الطفل في تجربة البيئة تحدها الحاجة الى النظافة والنظام ، وهي أمور لا يستطيع الطفل أن يفعلها . وفي خارج البيت بيئة خطيرة ، ويشهد خطرها عليه أن هو ابتعد عن البيت ، بل قد يتعرض عليه أي اتصال بغيره من الاطفال أو ب كبار غير والديه . ومن أجل هذا كانت مدرسة الحضانة ، بما تهينئه للطفل من مجال ومواد اللعب واقران ، تمويضا ضروريا من القيود التي تفرضها الظروف الحضرية . وهذا لا يعني أن مدرسة الحضانة ضرورية لجميع الاطفال ، أو أن الهدف يجب أن يكون إبعاد كل طفل من أسرته كل ساعات يقظته ، أو حتى معظمتها

التربية قبل سن المدرسة في أوروبا

ان صورة التربية المنظمة في أوروبا قبل سن المدرسة يشوبها الإبهام ، كما ان التعارض واضح بين الاهداف الضمنية أو الصريحة لكثير من المؤسسات التي توفر الرعاية النهارية لصغار الاطفال . ففي كثير من البلاد أنشئت مدرسة الحضانة أو روضة الاطفال عن مركز رعاية الطفل ،

(١) هذا الفصل وان كان يستند بوجه عام على مناقشات المجموعة رقم (١) إلا أنه يقتبس كثيرا في الجزء الأول (التباسا لفظيا في كثير من الاحيان) من دليل المناقشة الذي قدمه للدكتور H. Aebi. ومكتب الشؤون الدولي الكاثوليكي

وما زالت تحتفظ بوظيفته بل وتخضع لهذه الوظيفة خضوعا تاما .. لك الوظيفة التي هي تقديم المساعدة الاجتماعية للأطفال الذين لا تستطيع أمهاتهم رعايتهم قبل سن المدرسة . وفي بلاد أخرى ، وهي عادة أحسن حالا من الناحية الاقتصادية ، تقتصر مدرسة الحضانة أو روضة الأطفال على تربية الأطفال منذ سن الثالثة أو الرابعة حتى بداية التعليم الإلزامي . وكثير من مؤسسات أطفال المرحلة السابقة على المدرسة تجمع من الناحية العملية بين وظيفة التربية ووظيفة الرعاية البدنية والاجتماعية ، وبعض المؤسسات ، كما في فرنسا مثلا ، يكون بها طائفتان مختلفتان من المسؤولين ، واحدة للاضطلاع بمهمة التربية قبل سن المدرسة لفترة قصيرة نسبيا من النهار ، والأخرى لضمان رعاية الأطفال منذ الصباح الباكر حتى انتهاء يوم العمل بالنسبة للأمهات

وعلى الرغم من أن التمييز بينهما قد يكون مستحيلا من الناحية العملية ، إلا أنه لا بد من بيان الفرق الجوهرى بين مفهوم مؤسسة رعاية الطفل ومفهوم مدرسة الحضانة أو روضة الأطفال أو مدرسة صفار الأطفال بمعناها الحقيقي . فالأولى تركز اهتمامها أولا على رعاية الصفار من الأطفال من الناحية الجسمية ، وكذلك الأطفال دون سن الثانية في كثير من الأحيان ، ولا تؤدي عملا تربويا إلا على نحو عرضي ، وينسدر أن يكون القائمون بالعمل فيها قد تدربوا على الأعمال التربوية . أما الثانية ، أى مدرسة الحضانة أو روضة الأطفال فمهمتها الأساسية هي التربية ، وغرضها هو إيجاد بيئة ومشتغلين ذوي مران خاص يكرسون جهودهم لتزويد الأطفال بما هم في حاجة اليه من خدمات نفسية وتربوية ، وبذلك يعززون التربية والرعاية البدنية التي تبذلها الأم للطفل في المنزل ، دون أن يحلوا محلها ..

وإذا كان هذا هو هدف مدرسة الحضانة أو روضة الأطفال ، فلا ينبغي أن تشغل من وقت الطفل أكثر من ساعات قليلة .. على أنها قد تضطر إلى الاضلاع بأعباء ليست من اختصاصها ، وذلك لضرورات اقتصادية واجتماعية ينبغي معالجتها من أصولها بوسائل أخرى . بل أن الحاجة إلى جهودها التربوية الصرفة ومدى هذه الجهود ، لا يتوقفان فقط على الحالة الاقتصادية للوالدين .. بل يتوقفان أيضا على كفايتهما ، وعلى كفاية الأم بوجه خاص في تربية الأطفال قبل أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية

وبجدر بنا في هذا المقام أن ننبه إلى أن أى إجراء من شأنه أن يفصل الطفل عن أمه قبل سن الثالثة إنما هو إجراء سييء إلى النمو العقلي والانفعالي للطفل . ومن الأفضل أن تتخذ الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تكفل للأم التفريغ لرعاية طفلها طوال السنتين الأوليين أو الثلاث سنوات الأولى على الأقل ، والتي تعينها حيث يلزم ذلك على أداء هذه المهمة . فمثل هذه الإجراءات أجدي من توفير مراكز رعاية الطفل بغية تشجيع الأم على استئناف عملها بمجرد أن تستعيد القدرة على ذلك بعد ولادة طفلها

وبالمثل فان تشجيع قيام الاسرة الكبيرة الممدد عن طريق المنح المالية وغيرها من وسائل اذا لم تقتزن في الوقت نفسه بالاجراءات الاجتماعية التي توفر للأسرة الظروف الضرورية لتربية اطفالها ، قد تؤدي الى زيادة سوء التوافق في المجتمع . فالأم المتهوكة القوى ، الضيقة الصدر ، والمسكن المزدحم على ضيقه ، وضالة مجال اللعب خارج البيت ، هذه الظروف السيئة وما شابهها تولد الشقاق في الحياة الزوجية ، كما تنفي الى اساليب الكبت في التربية ، وتسفر في نهاية الامر عن مختلف اشكال القلق الاجتماعي ، والاضطراب النفسي ، والجنوح . وان ابعاد الاطفال الصغار عن هذه الظروف لفترات طويلة أمر ضروري الا أنه ملطف فحسب وليس علاجاً

ثم ان هذا أيضا اجراء اجتماعي يختلف في صورته عن العمل المقصود من مدرسة الحضانه . فبالنسبة لعدد كبير من اطفال أوروبا وعلى الاخص أولئك الذين يعيشون في بيوت مزدحمة بالمدن الكبرى ، بل وبالنسبة للذين يعيشون في مساكن الطبقة الوسطى حيث الظروف المعيشية قد تكون ممتازة مادياً ، تكون خبرة الثلاث أو الأربع ساعات مع جماعة من الاقران في جو هادئ ومجال رحب اجراء اضافياً لابد منه لضمان سلامة نمو الاطفال . ومع ذلك فما أقل البلاد التي توفر ذلك بالقدر اللازم ، ومرجع ذلك الى أن الحاجة غير ملموسة من ناحية ، والى ان هذا اللون من التربية من ناحية أخرى يكلف الكثير من حيث المكان ، والمتخصصين والمعدات

ومن الصعب الحصول على تقديرات موثوق بها لنسبة الاطفال بين سن الثالثة وسن الخامسة أو السادسة الذين يحضرون مثل هذا النوع من المدارس ، ولكن علينا ان نقرأ السطور التالية أن ننتبه الى أن النسبة لا تتجاوز ٦ ٪ الا في عدد قليل من البلاد وانها في معظم البلاد تبلغ من ١٠ الى ١٥ في المائة (١) . وفضلاً عن ذلك فان الارقام الاجمالية تخفي الحقيقة الآتية ، وهي انه في انجلترا مثلاً أو في غيرها من البلاد ، تخصص الأماكن الخالية في مدارس الحضانه التي تنفق عليها الدولة للأطفال الذين تحت ظروف أسرهم بلبل أى شكل من أشكال الرعاية اليومية لهم ، أو أن المدارس نفسها تقام في المناطق الفقيرة

ومن ناحية أخرى ، نجد في كثير من البلاد ان دور الحضانه ورياض

(١) هذه الأرقام مشتقة من البيانات الواردة في

The World Handbook of Educational Organization and Statistics. Paris, Unesco. 1951.

وفي تقرير من « التربية قبل سن المدرسة في العالم » أعدته المؤتمر المنظمة الدولية للتربية في الطفولة المبكرة « ويبدو ان النسب الواردة هنا - كما هو متوقع - متناسبة بشكل عام مع كثافة السكان . فبليجيكا مثلاً حيث كثافة السكان تبلغ في الكيلومتر المربع ٢٨٤ نسمة (١٩٥١) نجد أن ٦٥ ٪ من مجموعة السن - ٣ - ٤ توجد في دور الحضانه ، أما في فرنسا حيث متوسط الكثافة ٧٧ للكيلو المربع فان هذه النسبة هي ٢٠ ٪ ، وفي النرويج (كثافة السكان ٩٠ للكيلو المربع) تقل عن ٣ ٪

الأطفال التي تديرها وتنفق عليها هيئات خاصة تقبل أطفالاً ، ذوهم في ظروف اقتصادية مواتية . أما الأطفال بين هذين الطرفين بما لهم من حاجات لا تقل عن حاجات الفئتين الآخرين من الأطفال وإن اختلفت عنها ، فقد لا يتوفر لهم إلا القليل من هذه المدارس أو قد لا تتوفر لهم على الإطلاق

وسنعتى فيما يلى - على الرغم مما قد يؤدى اليه ذلك من خلط - بطرق مواجهة بعض حاجات الأطفال الملحة في الفترة السابقة على بداية التعليم الإلزامى سواء أكانت تلك الحاجات انفعالية أو عقلية أو اجتماعية . فقليل من الأطفال من يحظى : اليوم بظروف نمو مثالية في أسرة كبيرة تحيا في منزل رحب تحيطه حديقة ، أسرة تتراسها أم مستنيرة لديها من الوقت والمجد ما يكفى لتربية أطفالها . وأن معظم الأطفال محرومون حتى من الفرص التكميلية التي توفرها مدرسة الحضانة

إلا أنه ما أكثر ما يستطيع الأهل أن يفعلوه - مهما كانت صعوبات المكان والزمان - كي يحققوا لأطفالهم نموا انفعاليا وعقليا متزنا - أن ساعدناهم على تنمية بصريهم بحاجاتهم ، وبراعتهم في مواجهتها . ولهذا فقد تعمدنا عند مناقشة مشكلة التربية قبل مرحلة المدرسة الربط بين مهمة البيت ومهمة المدرسة ، وبين مهمة الأم ومهمة المعلمة بمدرسة الحضانة ، فكثيرا ما يتعين على الأم أن تضطلع بالمهمتين على أتم وجه ممكن . هذا فضلا عن أن مهمة دار الحضانة لا تتحقق بصورة كاملة حتى إذا كانت توفر للأطفال الذين يهدون إليها بالرعاية النفسية والتربوية إلا إذا قبلت في الوقت عينه الاضطلاع بدور إيجابي في معاونة الأهل على تنمية قدرتهم التربوية

التنشئة الاجتماعية

في الفترة الواقعة بين الميلاد والسنة الخامسة أو السادسة من العمر يكون على الطفل النامي أن يحقق قدرا كبيرا من التطور في نموه الانفعالي والذهني والجسمي إذا أريد له فيما بعد أن يحقق إمكاناته . وكثير من ضروب هذا التطور كالحب والشئ مثلا تتحقق عن طريق عمليات النضج الفسيولوجي بصفة رئيسية ، بينما لا تحدث ضروب أخرى مثل تعلم المشي تحت تأثير اجتماعي نتيجة للنضج . وكل مظهر من مظاهر النمو المبكر للطفل ، وكذلك كل تطور يحققه يصطبغ باتجاهات المحيطين به . ومن الممكن معاونة في نموه بطرق كثيرة شتى يختلف تأثيرها على الاتجاهات التي يتخذها حيال نفسه وحيال الآخرين . وطى تشكيل حياته في مستقبل أيامه

ولهذا فهناك دائما عنصر اجتماعي حتى في النواحي التي يبدو أنها مرتبطة بالنضج وحده . وكلما ازداد حجم المجتمعات البشرية وقلت عزلتها في نفس الوقت تزايدت الضرورة الى تحقيق الذات في مجال يهتم

أشد الاهتمام بالحاجة إلى الاسهام في حياة المجتمع في مجموعته وتطوره . ومن ثم كان أبلغ الواجبات أهمية من وجهة نظر المجتمع هو تشكيل نزعات الطفل البدائية الانانية تشكيلا اجتماعيا في المراحل الأولى من حياته ، والطفل منذ الثانية على الأقل يستطيع عادة أن يتكلم وبالتالي يكون قابلا لتلقى مزيد من التأثيرات التربوية المركزة من الأم . وينبغي أن يتم على أيديها حصوله على أساسيات التربية في ناحية السلوك الخلقي؛ وأن يتعلم كيف يتعاون مع الغير ، وكيف لا يستأثر لنفسه دون غيره من الصغار أو الكبار من أخوته وإخوانه وكذلك أبويه بالأشياء والأشخاص .

إن الاتجاهات الخلقية والاجتماعية لا تكتسب بصورة تلقائية من مجرد التفاعل الاجتماعي بل إنها حصيلة للتربية وبخاصة للخبرة الاجتماعية في نطاق جماعات الأطفال الذين يلعبون أمام الأم أو معلمة دار الحضانة التي لا تعمل على تنظيم السلوك فحسب بل وعلى تفسير المعايير الخلقية للمجتمع أيضا . فالطفل عليه أن يتعلم احترام حقوق الآخرين وأن يتوأم مع الضروريات التي كثيرا ما تتعارض مع رغباته الانانية . وعليه أن يصل بثبات إلى أنواع متزايدة التعقيد من الخبرة ، وأن يميز بين المواقف التي ينبغي عليه فيها أن يتخلى عن إحدى رغباته أو يعدلها حتى يتمشى مع الحياة في الجماعة والمواقف التي يجدر به فيها أن يدافع عن حقوقه

والأسرة هي أولى الجماعات التي يحدث في نطاقها مثل هذا الاختد والعطاء . وإذا كانت الأسرة كاملة نسبيا فإنها تصبح مجتمعا طبيعيا يتيح له الكثير من الخبرات الأخرى المتصلة بعلاقات المساواة وتدرج المنزل . وباتساع نطاق خبرات الطفل يزداد اتصاله بالجماعات الأسرية الأخرى فيتصل بجيرانه من الأطفال المتقاربين له في السن ، ثم تنفتح أمامه بعد ذلك بيئات أخرى مختلفة أكثر اتساعا كالقصر في دار الحضانة أو روضة الأطفال أو المدرسة الابتدائية ، وهذه البيئات الأخيرة وبخاصة بيئة المدرسة الابتدائية تختلف عن الأسرة إذ يقل في العلاقات السائدة فيها العنصر الشخصي ودرجة التركيز ، بينما ينصب التأكيد على العلاقات بين الأقران

غير أن الطفل الصغير لا يستطيع مع ذلك أن يتصور جماعة كبيرة حتى لو كانت هذه الجماعة على درجة بسيطة من التعقيد مثل القرية أو الضاحية ، ولكنه يستطيع أن يخبر ويفهم العلاقات المباشرة بين جماعة صغيرة من الأصدقاء أو تلاميذ الفصل يتراوح عددها بين ١٠ و ١٥ (١) من الزملاء من نفس سنه ، ومن ثم يمكن الانتقال به بالتدريج إلى وحدات أكبر . وفي مثل هذا المجال من الخبرات التدريجية الذي يسبدا بالتنشئة

(١) إن فصلا يضم ٤٠ أو حتى ٦٠ طفلا في دار الحضانة لا قيمة له في التربية في المرحلة السابقة على المدرسة كوسيلة للتدريب الاجتماعي بالنسبة للأطفال الذين يبلغون الثالثة أو الرابعة من عمرهم . وفي مدارس أوروبا تتراوح نسبة التلاميذ إلى المدرس بين مدرسة واحدة لكل ٥٩ تلميذا إلى مدرسة لكل ١٨ . وفي كثير من البلاد تعاون المدرسة في مثلها مربيات أو منظمات من الأمهات على الرغم من أن معلمة الحضانة المتدربة تستطيع أن تعنى بثلاثين طفلا أو أكثر

الاجتماعية عن طريق العلاقة بالابوين والاخوات يتعلم الطفل كيف يوجه نفسه نحو الآخرين بصورة أكثر اكتمالا ، وكيف يضع الأساس لفكرته عن نفسه من حيث علاقته بالمجتمع ، وكيف يكتسب الاتجاهات الخلقية والاساليب التي تساعد على أن يعيش في انسجام مع غيره من الصغار والكبار خارج نطاق الأسرة الضيق

ومهما كان البيت ممتازا تتوفر فيه وسائل اشباع كثير من رغبات الطفل الشخصية ، فإنه لا يستطيع إلا في ظروف استثنائية وبقدر كبير من التدبير وانكار الذات من ناحية الأم أن يوفر للطفل مثل هذه الخبرة الاجتماعية المتدرجة . كما أن قوة الروابط التي تربط الطفل بأسرته حتى ما تجاوز منها الابوين المباشرين تتضمن عنصرا من العزلة قد يسهم في إقامة العوائق في سبيل العلاقات الشخصية بدلا من أن يساعد على التغلب عليها

وفي سن دخول دار الحضانة (وهي ما بين ٣ و ٤ سنوات في معظم البلاد) نجد أن الطفل لا يزال بطبعه مركزي الذات يكاد لا يستسلم إلا لزماته الخاصة ويكون الجانب الاجتماعي في اتجاهاته مرتبطا بالكبار ولقد جاءت نتائج البحوث الحديثة مؤيدة للنتائج التي توصل اليها « بياجيه » (١) في دراسة مبكرة له على الرغم من أن هذه الدراسة قامت على نوع النشاط الذي نادى به (منتسوري) ، فحتى سن الثالثة أو ما يقرب منها فإن الطفل — إلا اذا كان ناضجا بدرجة ملحوظة وكانت تربيته المبكرة قد وفرت له فرصا غير عادية — ينذر أن يكون قادرا على أن يشترك في لعب تعاوني ، ويكون النشاط السائد لديه هو النشاط الفردي والذي يقوم به جنبا الى جنب مع غيره . ومع ذلك ففيما حول الثالثة يبدأ الطفل في السير قدما نحو التكامل الاجتماعي بصورة ملحوظة . وفي خلال السنتين أو الثلاث السنوات التالية يزداد اسهامه في اللعب التعاوني والمشارك ويكرر ، الامر الذي تبين انه يبلغ ذروته فيما بين الخامسة والسابعة (٢)

J. Piaget, «Le Langage et La pensée chez l'enfance», Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1924. (١)

Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant, 1924.

في :

C. Bühler

ولنفس المؤلف

وانظر أيضا نقد

Kindheit und Jugend, 3rd. ed., Leipzig, 1931, p. 161

وكذلك نقد M. Muchow في :

«Psychologische Probleme der Früher. Erziehung», Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde No. 19. Verlag Stenger, Erfurt 1929, p. 54 ff ; W. Hansen, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. Münchner, Kosel u. Ruslet, 1938 and 1949. p. 114

C. and W. Stern. Die Kindersprache. 4th ed., Leipzig, J.A. Barth, 1928 ; (٢)

S. Isaacs Social Development in Young Children. London, Routledge, 1933. Intellectual Growth in Young Children. 1930.

ولنفس المؤلف

ان السلوك الاجتماعي والاساس الاخلاقي الذي يقوم عليه متعلم الى حد كبير كما سبق القول . وفي الظروف التالية ، وبخاصة عندما يكون الطفل مضطرا في أسرة كبيرة في بيئة تتيح له فرص الاتصال بالأطفال خارج نطاق الجماعة المباشرة من الاخوة والاخوات يتم هذا التعلم تلقائيا بدرجة ما تحت ارشاد الام والاب . أما في حالة عدم توفر مثل هذه الفرص فإن على دار الحضنة ان تقوم بدور هام في تنمية هذا السلوك (١) ، فمجرد اتصال الطفل بأقران له يسر له فرصا عدة للتعليم الاجتماعي ويقترح (هتزر) (٢) - على اساس دراساته الكمية للحاجات الاجتماعية لاختلاف الأطفال - ان يوضع الأطفال في جماعات اللعب المختلفة وفقا لنوع السلوك الاجتماعي الذي ينبغي تعهده فيهم . وقد تكون الأم أو الملمة في دار الحضنة أكثر ايجابية في هذا الشأن ، فهي لا تستطيع تهيئة الظروف فحسب بل انها تستطيع أيضا ان تساعد الطفل على الانتقال من مركزية الذات الى خروب النشاط التعاوني المشترك الذي تتحكم فيه القواعد المشتركة التي يفهما الطفل ويتقبلها دون ضغط أو اكراه . كما ان ملاحظاتها على السلوك الاجتماعي للأطفال واستجاباتها له ، وكذلك الطرق التي تشجعهم بها على التعاون والتضحية ، واساليب فضها لخصوماتهم ، وثناؤها عليهم أو تانيبها لهم ، وحتى الاسئلة التي تلتقيها عليهم ، كل ذلك يتضمن تدريبا لأطفالها على السلوك وتنظيما له وبالإضافة الى الخبرة الاجتماعية المحسوسة والموجهة التي يكتسبها الأطفال من طريق الاتصال ببعضهم البعض تحت توجيهها ، فانها تستطيع ان تساعد على ان يالفوا ما قد يكون غريبا عليهم من الناس والاشياء ، ولقد أصبح من وظيفة دار الحضنة - والمدرسة الابتدائية - المتأخرة أن تخرج الأطفال من أسوار البيت أو المدرسة من حين لآخر ، وتثير اهتمامهم بنشاط الغير ، كما تدعو الكبار من الخارج لزيارة المدرسة . وإذا كان

H. Hetzer : «Das volkstümliche kinderspiels». Wiener Arb. Zpüd. (١)
 Psycol. 1927, No. 8, M. Parten, «An Analysis of Social Participation, Leadership and other Factors in Pre-school Play Groups» (Unpublished ph. D. Thesis, Univ. of Minnesota, 1929).

وقد نشر المؤلف النتائج التي توصل اليها في المقالات الآتية :
 «Social Participation among Pre-school Children», J. Abn. Soc. Psy. 1933, 27, 330-40.
 «Social Play among Pre-School Children», J. Abn. Soc. psychol. 1933, 28 136-47 ;
 ويوجد التاريخ ملفضا لرسائله في :

R.G. Barthes et al., *Child Behaviour and Development*, N.Y., Ma Graw. Hill. 1949, p. 208-25;

C. Buhler, *Kindheit und Jugend*. op. cit.; L.A. Hattwick and M. K. Sanders, «Age Differences in Behaviour at the Nursery School Level», *Child Development*. 1938, 9, 27-47 ;

W. Honsten Loc. cit p. 14-347 «Das Spiel in der Frühphase der Kindheit.

K.L. MaLauchlin, «Kindergarden Education», *Encyclopedig of Educational* (١)

K.L. MaLauchlin, «Kindergarden Education», *Encyclopedis of Educational Research* (rev. ed.) Ed. by W.S. Monroe. N.Y., Macmillan, 1950, p. 47-5b;

بالجوار أشخاص أجانب فإن المعلمة تحاول دعوتهم الى أنشاء علاقات ودية مع أطفالها . كذلك يستطيع صفار الأطفال أن يعرفوا عن طريق الصور والقصص كيف يعيش الاسكيمو والافريقيون مثلا ، وأن يتعلموا عن طريق ترديدهم بلغتهم الأصلية أغاني البلاد الأخرى ، أن الشعوب المختلفة تستخدم كلمات مختلفة للتعبير عن نفس الأشياء

ومن المفالة أن نقول بإمكان تدريب الأطفال في دار الحضانة على التفاهم الدولي بمعناه الكامل . فغير أن المدرسة تستطيع بجعل القريب مألوا أن تساعد على الاقلال من استجابات التخوف والعدوان التي يستثيرها الإغراب ، وأن تربط بصورة ايجابية بين التشكيل الاجتماعي لصفار الأطفال واكتساب الاتجاهات الطيبة نحو الآخرين . ومع ذلك ينبغي أن نصر على أن الدور الاساسي للبيت ودار الحضانة في تنمية التفاهم الدولي يتكون في هذه المرحلة المبكرة من بناء اتجاه حسن النية نحو الغير، ويتطلب تحقيق ذلك بصورة أساسية تعليم الأطفال تكوين علاقات طيبة برفاقهم في اللعب أكثر مما يتطلب تزويدهم بمعلومات مختلفة عن الشعوب الأخرى (١)

الامن والاستقلال النفسي

غير أن النمو الاجتماعي للطفل ليس مجرد ثمرة لخبراته مع الآخرين ؛ بل لابد من تهيئ الطريق له بإشباع الحاجات الأخرى بصورة ودية . فمعد لحظة الميلاد يتضمن التقدم النفسي السوي تمايزا متزايدا للذات عما يحيط بها من أشخاص وأشياء ، وتمييزا مستمرا وأكثر اكتمالا بين عالم الواقع الخارجى ، وعالم الخيال ، كما يتضمن اكتساب الاستقلال الجسمى والنفعالى . وما من عملية من هذه العمليات تتحقق بصورة كاملة قبل نهاية المراهقة ولكنها قد تتحقق بصورة جزئية فقط . ولعلها لا تتحقق على الإطلاق - اذا لم يكن النمو المبكر للطفل ملائما لها

ان الام السمحة الملوقة المتزنة الثابتة في معاملتها تضع الاسس التي يقوم عليها صرح امن طفلها ، وهى نفس الاسس التي يبنى عليها استقلاله . فطفلة السنتين الاوليين أو الثلاث سنوات الاولى من عمر الطفل نجد انها هى التي تلجى حاجاته . كما تلجى في نفس الوقت دورا كبيرا في ملامته لحياة الواقع بإشباع بعض رغباته دون البعض الآخر وفى كنف محبتها الامن يستطيع الطفل أن يؤكد استقلاله اذ هى التي يقلد وهى التي يشعر انه جزء لا ينفصل منها ، كما انها الشخص الذى يمارسه الطفل من حين لآخر

(١) اوردت الادلة على ذلك السيدة هرينير- ليجيرت ، وثيقة المنظمة العالمية للتربية في الطفولة المبكرة ، ويجد القاريه فى المقل التالى دراسة تعريبية مفيدة لتطور نمو أفكار الأطفال من بلدهم ومن البلاد الأخرى :

J. Piaget and A. Weil, « Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étrangers ». *Bull. Int. Sci. Soc.* vol. 3, No. 3, p. 605-21, Unesco 1951.

فاذا كانت علاقة الطفل بأمه غير مشوبة بالقلق ، واذا كان تقبله لقيم أسرته سليما فان استقلاله بنفسه ومعارضته سوف يكونان من العوامل الهامة في نمو شخصيته وقدرته فيما بعد على تعلم وتكوين قيم خاصة به . وقد بين « فالنتين » (١) مدى أهمية مرحلة الإيحاء العكسي (negativism) - التي تظهر عادة حول الثانية أو الثالثة من العمر - في تكوين الخلق فيما بعد . وهذه النزعة الى المعارضة قد تتخذ شكلا متطرفا اذا كان الابوان مسرفين في التسامح أو غير ثابتين في معاملتهما للطفل أو اذا كانا مفرطين في الصرامة والتحكم . اذ قد يشر ذلك في الطفل روح التمرد ، أو قد يؤدي أسلوب الكبح هذا الى جعل أطفالهم جنباء أو تكرات

أما في الأسرة المستقرة فان الاطفال يظفرون بقدر من الامن والاستقلال يكفى حاجاتهم ويكفى نموهم الذهني والانفعالي السوي . بيد ان الكثيرين من الآباء ما زالوا في حاجة الى التوجيه في كيفية معالجة سوررات الغضب والصبيان والخلاف ورفض الطعام وما شابه ذلك من الامور التي تحدث كمظاهر طبيعية للمعارضة والتوتر المتصلين بالنمو . كما انهم في حاجة الى ان يدركوا ايضا ان الكثير من عدم تنفيذ الاطفال للأوامر انما هو مثلا نسيان بسيط أو راجع الى عدم قدرة الطفل على تأخير استجابة معينة ، وان بعض ما يبدو منهم من أنانية أو خشونة أو سوء سلوك ليس الا مجرد مظهر من مظاهر النمو أو علامة من علامات الفجاجة العادية وهذا لا يعنى بطبيعة الحال ان على الآباء أن يتقبلوا مثل هذا السلوك أو يلتمسوا له عدرا فحسب ، بل عليهم أن يتعلموا كيف تكون استجاباتهم متلائمة مع حاجات نمو الطفل بدلا من أن تكون استجاباتهم وسيلة لأراحة انفسهم أو التنفيس عن تهيجهم

توسيع نطاق العلاقات

العلاقة بين الطفل وأبويه انفعالية بدرجة كبيرة ، وبها يصطبغ كل شيء في حياة الطفل . ومن الضروري التكبير بقدر الامكان بتوسيع نطاق علاقات الطفل والحد من اعتماده على أمه . ولهذا فان جماعة من الاصدقاء في حديقة أحد الزملاء أو مجرد الخبرة التي يكتسبها الطفل بين جماعة دار الحضانة التي تضم أشخاصا غير أخوة الطفل وأخواته وتعتمد على شخص كبير غير أمه تعتبر بالنسبة للطفل خطوة في طريق واقع أكثر رحابة ، اذ فيها يضطر الطفل الى مقارنة هذه البيئة الجديدة بالبيئة التي ألفها في البيت وفيها يجد الطفل الوحيد والطفل المدلل انهما لم يعودا مركز الاهتمام بل عليهما ان يتقبلا مشاركة غيرهما لهما في اهتمام الكبار بهما . وقد يكون ذلك أول عهدهما بخبرة « بتبدد الوهم » لما يلسمانه في سلوك

(١) Psychology of Early Childhood, London, Methuen, 1942: The Difficult Child and the Problems of Discipline, 5th ed. Lond. Methuen, 1950.

الأخرين من عدم المبالاة أو الامتداء ، كما أن انصراف الأم عنهما قد يكون الصدمة الأولى التي يسببها فطام الطفل النفس من عناية أمه الشاملة . ومثل هذه الخبرة قد تكون مسيرة على الأم أيضا . وإن كثيرا من مشكلات تكيف صغار الأطفال يرجع إلى عدم قدرة الأم على إطلاق سراح أطفالها وينبغي أن تكون خبرة الطفل بالجماعات خارج الأسرة أكثر من مجرد سلسلة من السلبيات على الرغم من أهمية هذه الأمور لتكيفه للواقع . فالفصل في دار الحضانة يتيح للطفل مجالا لعلاقات تختلف عن العلاقات المألوفة في البيت ، إذ فيه يتعرض لتوترات أخرى ناجمة عن الاتصال بالآخرين ويخبر وسائل جديدة للتفيس عنها حتى يستطيع أن يتكيف بانسجام مع غيره .

فمن الناحية الإيجابية يستطيع فصل الحضانة أن يواصل مهمة الأم في تعويض الطفل بصور ممتعة مقبولة من تنازله من بعض آماله ورواياته الطفولية . كما أنه يتعهد فيه الحافز الطبيعي إلى الاستقلال ويقدم له في شخص المظلة التي ليست الأم بل إنسان يدرك الطفل أن اتصاله به مأمون ، شخصا راشدا يستطيع أن « يحبه » أو « يكرهه » بدرجة أقل مما يستطيعه أن يحب أو يكره أبوه .

ولهذا يعمل على جعل نظام العلاقات الشخصية أكثر دسامة وواقعية . كما أن دار الحضانة إذ توفر للأطفال من مختلف أنواع الخبرات المحسوسة بالأشياء والأشخاص ما يفوق ما يستطيع البيت العادي توفيره إنما تنتقل بهم من عالم خيالهم الذي لا يتحكم فيه قانون إلى عالم يدركون فيه أن غيرهم من الصغار والكبار يمثلونهم من حيث المشاعر والحاجات ، وأن هذا العالم الموضوعي تسيطر عليه قوانين السببية وهي قوانين لا تتأثر برغباتهم أو مخاوفهم الشخصية .

النمو الذهني

يشتمل النمو الانفعالي والاجتماعي عند صغار الأطفال جنباً إلى جنب مع نموهم الذهني . فالطفل غير الآمن لا يتقدم في نموه الاجتماعي بصورة سوية ، ومن ثم فإنه قد يتخلف من الناحية الذهنية ، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على أطفال المؤسسات والطبقات الاقتصادية الدنيا (١) أن التخلف في اكتساب العقلى أن لم يكن راجعاً إلى نقص فعلى في الاستعداد الفطري فإنه قد يكون نتيجة لنقص خبرات الآثارة وهو بدوره يعزق

H.E. Jones, « Environmental Influences on Mental Development » in (١) Manual of Child Psychology, Ed. by L. Carmichael. London, Chapman and Hall, 1946, p. 582-632; M.F. Little and H.M. Williams, An Analytical Scale of Language Achievement (Univ. Iowa Stud. Child Welfare), 1937, 13, No. 2 p. 49-94 ; H.M. Skeels, R. Upesgraff, B.L. Wellmann and H.M. Williams, A Study of Environmental Stimulation : An Orphanage Pre-school Project (Univ. Iowa Stud. Child Welfare), 1942.

الاتصال الاجتماعي بسبب ما يفرضه على الشخص من ضالة الإنكار والكلمات

وينبغي أن يكون اسهام البيت ودار الحضنة في النمو الذهني للطفل قائما على نوع البيئة التي يهيئها وليس على أى تعليم مباشر كالذى تقدمه المدارس الابتدائية أو الثانوية . ولكن على الام أو المعلمة مع ذلك أن تعى كيف تسهم الخبرة في نمو الطفل الذهني ، وكيف تستطيع بما تقدمه للأطفال وبتدخلها في سلوكهم أن تستثير وأن توجه نموهم كما تعين هذا النمو على السير في طريقه الطبيعي

والارتباط جد وثيق بين النمو اللغوي وتكوين المدركات السككية ، وكلاهما يعتبر أساسا للنمو الذهني . فالطفل يأخذ الالفاظ والتعبيرات من لغة الكبار اثناء تكوينه للمفاهيم البسيطة على الأقل ، ومن ناحية أخرى تؤثر لغة الكبار تأثيرا قويا على تكوين مفاهيم الطفل عن طريق ما تحتويه ضمنا من وجهات النظر والقولات

وتؤكد بحوث علم النفس التكويني ان الفكر فعل داخلي منظم . فالطفل الصغير يضطر الى أن يقوم في لمبه بما يستطيع الراشد أن يفكر فيه داخليا ، والصورة الموضوعية للعالم كما يراها الكبار تنفتح في ذهن الطفل نتيجة لنشاطه الجسمي والحسي اذ يساعد هذا النشاط على ربط الاتجاهات والحركة والاثارة بصورة ثابتة مكونا بذلك الاساس الذى تقوم عليه سلسلة من المفاهيم أو الافكار تتزايد في الاتساع وفي اتخاذ الصيغة لفظية بشكل ثابت (١) . فالنشاط والخبرة اذن غذاء النمو الذهني ومن واجب البيت والمدرسة أن يوفرنا للطفل أنواعا منهما

وقد أدت مثل هذه الافكار « بماريا منتسورى » (٢) الى تصميم مواد لعب بنفسى فيها الطفل اثناء نشاطه الفردى . غير ان هذا النوع من النشاط الذى يسمى عادة اللعب الوظيفي ويسميه بياجي Jew d'exercice وتطلق عليه بوهلر اسم Funktionsübung (٣) تبين أنه ليس الا جانباً واحداً من جوانب اللعب التلقائي عند الأطفال . بل ان لعب الدور (وهى ما يسمى أيضا اللعب « الرمزي » أو لعب « فلحاكاة ») خاصية اشد وضوحا في

C. Buhler, op. cit; K. Buhler, Die geistig Entwicklung des Kindes, 5th. ed., (1) Jena 1922; W. Fansen, op. cit. p. 72-99, 235-65; H. Hetzer and B. Reindorf. «Spracherziehung und soziales Milieu» Zeitschr. F. ang. Psychol., Leipzig, Berth, 1928; O. Kroh, Über die intellektuelle Entwicklung der reifenden Jugend», Speitzshr. f. päd. Psychol. 1928, 29, p. 10-34; J. Piaget, La Psychologie de L'intelligence. Paris, A. Collin 1947; H. Wallon, Les Origines de La Pensée chez L'enfant. Paris, pressa Universitaires de France, 1945, 2 vols.

M. Montessori Autoeducazione nella Scuole Elementari. 3rd ed, Roks, E. (٢) Leacher, 1961; The Absorbent Mind. Wheaton, Illinois, Theosophical Press, 1947.

J. Piaget. La Formation du Symbole chez l'enfant. M. Neuchâtel Delachaux (٣) & Niestlé, 1945. & Niestlé, 1945.

C. Buhler, op. cit.

لعب أطفال ما قبل المدرسة (١) ، وهذا اللعب عبارة عن محاكاة مواقف الحياة الحقيقية حيث يلعب كل من الأب والأم والحيوان وبطيعة الحبال الأطفال أنفسهم الأدوار الرئيسية

ولعب الدمى من أكثر أنواع لعب الدور انتشارا في كثير من البلاد وقد يقلد الأطفال أيضا مشاهد وحوادث مما يقع بعيدا عن نطاق البيت ، ومن أمثلة ذلك لعب « القطارات » أو « حديقة الحيوان » ، كما أنهم قد يقتبسون من القصص التي يسمعونها من أبويهم أو مدرسيهم شخصيات أخرى في لعبهم التمثيلي التلقائي

وإذا أحسن توجيه هذه النشاطات فإنها تساعد بشكل ملحوظ على ترقى النمو الذهني للطفل ، من ذلك مثلا أن الطفل عندما يقوم بلعبة « يوم الغسيل » أو « ساعي البريد » ، أو عندما يماون أمه في أداء أعمال المنزل فإنه يكتسب مفاهيم جديدة في مجالات الصحة والتفوذ ووسائل النقل وما شابه ذلك . وتكوين المذكرات بهذه الصورة يكون مقترنا بتعلم كلمات وتعبيرات مختلفة أو يؤدي إلى زيادة في الحصول اللغوي . ولكي يواصل الأطفال هذه النشاطات يجب تزويد البيت والمدرسة لا بالصلصال ومواد الطلاء والكتب المصورة البسيطة فحسب بل وأيضا باللعب الخاصة بالتدبير المنزلي والدمى واللعب المتحركة والمكعبات الكبيرة وغير ذلك من الأدوات البسيطة الصالحة للعب التمثيلي

وقيام الأطفال بهذا النشاط في جماعات يدفعهم إلى تبادل الحديث . وفي بحث الجراه « فان الستين » (٢) تبين أن بعض المواد كانت ذات قيمة كلامية أكثر من غيرها فقد احتلت الدمى والمكعبات . الخ المكانة الأولى بسبب النسبة المثوية للوقت الذي تحدث فيه الأطفال أثناء لعبهم بها . ويرى « مالك كارني » (٣) ضرورة محاولة إثارة النمو اللغوي لدى الأطفال الذين ليسوا بطبيعتهم ميالين إلى الحديث عن طريق إثارة اهتمامهم بمواد اللعب التي يبدو أنها تدفع إلى المحادثة

دور الكبار

ماذا ينبغي أن تكون وظيفة المعلمة أو الأم في هذا النشاط ؟ لاشك أنها العمل على أعداد وتنظيم المواد اللازمة للعب . ولكن هل يجب عليها إلى جانب ذلك أن تدع الأطفال يستقلون بلعبهم أم ينبغي أن تسهم معهم

(١) القيام بأدوار مختلفة أو تقليد أشخاص مختلفين في البيئة المباشرة للطفل ورد ذكرهما في تقارير معظم القائمين بملاحظة الأطفال . وقد قام بياجيه بتحليلهما تحليلًا بالغ الدقة (انظر المراجع المشار إليها في الهامش السابق)

(٢) D. Van Alstyne, «The Environment of Three-year-old Children. Factors related to Intelligence and Vocabulary Tests», *Teach. Coll. Contr. Educ.* 1929. No. 386.

(٣) D. McCarthy, «Language Development in Children». *Manuel of child Psychology*. Ed. by L. Carmichael. London, Chapman and Hall, 1946, p. 563.

في ذلك بصورة ايجابية حتى ولو كان ذلك على شكل عرض بعض الافكار عليهم مما قد لا يتوصلون اليه من تلقاء انفسهم ؟ ان بعض الاتجاهات التربوية السائدة تناصر - لاسباب غير منطقية - الاقلال من اسهام الكبار الى ادنى حد ممكن . الا ان هناك شواهد تجريبية كثيرة تبين ان الاتصال بالكبار ينهض بالنمو اللغوى والدهنى عند الاطفال بدرجة بالغة

وقد وجد « ماك كارثى » (١) ان النمو اللغوى للاطفال الذين يرتبطون بالكبار كثيرا يكون سريعا بدرجة ملحوظة وكذلك الحال مع الاطفال الوحيدين ، بينما نجد على النقيض من ذلك ان بحوثا عدة تكشف عن تخلف حاد في نمو المحصول اللغوى بين اطفال المؤسسات (٢) . كما ان من المؤلفين ان تلاحظ تخلفا لغويا ، بين صفار التوائم الذين يتفوقون معظم وقتهم في اللعب معا وقد يؤدى بهم ذلك الى ابتداء لغة خاصة بهم لا يفهمها غيرهم (٣) ، والدليل على ان هذا التخلف يرجع الى نقص الاستشارة اثناء سوهم اللغوى المبكر أنهم لا يلبثون ان يتحسنوا عندما يلتحقون بالمدرسة (٤)

من المقول ان نستخلص من هذه النتائج ان من واجب الكبار ان يستخلوا على مناشط الطفل افكارا وضربا من السلوك تساعدهم على تجاوز نطاق انماط السلوك التى تصدر عن نموهم الطبيعى . ولا شك ان حاجة الاطفال الذين يعيشون في ظروف غير مواتية الى مثل هذا التأثير التربوى الواضح الذى يصدر عن المدرس عادة لم يلا احتياج الى بيان . بل ان عدد الحالات التى تعاني نفس الحاجة بين اطفال الطبقات الاجتماعية العليا أخذ في الازدياد السريع . غير ان هذا لايعنى بطبيعة الحال اقتراح انواع من النشاط لا تتلاءم مع مستوى نمو الطفل او فرضها عليه تحت ضغط الكبار ، بل ينبغى على المدرس بكل بساطة ان يفعل ما يفعله دائما الابوان الحصيفان اى يتطلع الى مرحلة النمو التالية المرغوبة ويعمل على توجيه الطفل فى سعيه وراء صور أكثر اكتمالا من العمل والتفكير

وفى نفس الوقت ينبغى تجنب التطرف والمغالاة ، فهناك ألعاب ومناشط يحتاج الطفل فيها الى اسهام الكبار وحثهم وتوجيههم كما ان هناك أيضا ألعابا ومناشط لا تقل عن تلك أهمية ولكن تدخل الكبار فيها يبعث

D. McCarthy *The Language Development of The Pre-school Child*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1930. (١)

M.F. Little and H.M. Williams, *An Analytical Scale of Language Achievement* (Univ. Lowa Stud. Child Welfare). 1937, 13, No. 2, p. 49-94; H.M. Steels, R. Updegraff, *A Study of Environmental Stimulation: An Orphanage Pre-school Project* (Univ. Lowa Stud. Child Welfare). 1942, 15, No. 4.

I. Lézine, *Enfance* vol. I, Jan. Feb. 1951.

(٣)

E.A. Davis, *Development of Linguistic Skill in Twins, Singletons with Siblings, and Only Children from Age Five to Ten Years* (Inst. of Child Welfare Monograph ser. No. 14) Minneapolis, University of Minnesota Press, 1937.

(٤)

الاضطراب في عملية تمثيلها وغير ذلك من العمليات التي تتم بإنشائها .
والطفل الوحيد كثيرا ما يعاني من وضع مثير في ناحية من النواحي ، وعلى
الاخص في ناحية اللغة والحكم وذلك نتيجة لشدة اتصاله بالكبار ، ولكن
قد ينجم عن عدم استطاعته مسايرة هذا النمو بسرعة مناسبة وعدم
تمكنه من تثبيت ما اكتسبه أن يتردد الى الوان من السلوك الطفلي لم
يستطيع نموه أن يخلصه منها ، كذلك يمكن القول بوجه عام أن الاضطراب في
التعلق بالكبار يعني أن الطفل حرم من الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها
من أقرانه

الاتجاه حيال العمل

استطاعت مدرسة فينا لسيكولوجية الطفولة ان تكشف في ثانيا تطور
المناسط الابتكارية اتجاهات معينة على درجة كبيرة من العمومية والقيمة
في ثقافتنا وهي تتصل بما يمكن أن يطلق عليه اسم « تطور الفرضية » أو
« الاتجاه حيال العمل » . ويمكن تعريف السلوك الفرضي بأنه ذلك النوع
من السلوك الذي يتحكم فيه منذ البداية هدف محدد يكافح الافراد في
سبيل تحقيقه على الرغم مما قد يعترض سبيلهم من عقبات أو ما قد
يصرفهم عنه من مغريات . والتقدم السوي في تطور هذه الفرضية أمر
بالغ الأهمية بالنسبة للطفل الصغير في بيئتنا الثقافية لانه من العوامل
الأساسية في أمداده للالتحاق بالمدرسة الابتدائية وفي تقبله لانواع التدريس
الأكثر توجيها

في أثناء الدراسات التي أجرتها « هتزر » (١) على تطور نمو المناسط
الابتكارية مثل البناء بالمكعبات والرسم ومثل النماذج بالصلصال وغيرها
وجدت الباحثة أن هناك مراحل تكوينية متعاقبة يبدو أنها تفسر وفق
قانون للنمو ، فقد كانت هناك مرحلة مبدئية تتميز بمجرد النشاط
الوظيفي كان الطفل يشعر فيها بأن إنتاجه قد يمثل شيئا ما ، وبعد مدة
اكتشف الشبه بين إنتاجه بمد أكمله وبين شخص أو شيء ، وكان ذلك
مجرد تدريب وظيفي (هذا برج أو هذا رجل) ، وفي مرحلة ثالثة أضفى
الطفل على ما يصنعه معنى اشتقه من صفة طرات له عرضا . وفي المرحلة
الآخيرة فقط ذكر الطفل أنه يعتزم تمثيل هذا الشيء أو ذاك قبل أن يبدل
أي محاولات محددة لتحقيق هدفه (٢)

H. Hetzer. « Die symbolische Darstellung, in der frühen Kindheit », (١)
Wiener Arb. Z. päd. Psychol. 1926, No. 3; Kind und Schaffen, Experiment über
konstruktive Betätigung, Jena, Quellen und Studien zur Jugendkunde. 1931
The « Matador » material consists of perforated boards and discs that can be
joined by means of small sticks that fit the holes.

(١) ومع ذلك لقد يتسلل البعض عما إذا كانت الفرضية أو الاتجاه حيال العمل شيئا
مصطنعا ، أو مثلا أمل تفرضه علينا ثقافتنا ولا تحدد عوامل التكوين أو عمليات النفسج ،
لها على ما يبدو غير ناهين لدى بعض الجامعات الأفريقية مثلا . ولو كان هذا صحيحا
فإن وظيفة الآباء والمعلمين في رعايتهما تصبح على أكبر جانب من الأهمية

وقد تم الوصول الى هذه المرحلة من مراحل الغرضية في شتى مجالات النشاط الابتكارى التى تناولتها « هتزر » بالدراسة وذلك فيما بين سن الخامسة والسادسة . وكان النشاط المتصل بأدوات الانشاء آخر انواع النشاط التى أصبحت غرضية . ومنذ هذه السن لوحظ ان الاطفال قد أخذوا يضعون لانفسهم أعمالا معينة ويكافحون فى سبيل انجازها . وعند بلوغهم هذه المرحلة يكون فى مقدورهم القيام بأول صور « العمل » البسيط الذى يختلف عن اللعب كما يستطيعون أداء الواجبات التى يكلفهم بها المدرس . ولهذا تعتبر « بوهلر » انهم - فيما يتعلق بتطور الاتجاه حيال العمل - قد أصبحوا مستعدين لدخول المدرسة الابتدائية (١)

ونستطيع ان نستخلص من هذه الحقائق عن سيكولوجية الطفولة نتيجتين متعلقتين بالتربية قبل سن المدرسة سواء فى البيت أو فى دار الحضانة ، فنظرا لما يبدو من أن المرحلة التى تتحقق فيها الغرضية تتحدد بنوع النشاط وتتوقف بدرجة ما على اتقان مشكلاته الخاصة ، فان التدريب غير الشكلى على استخدام الطباشير واقلام الرصاص والالوان والصلصال يحتمل أن ينمى استعداد الطفل لاستعمال هذه الاشياء بصورة أكثر غرضية فى المدرسة الابتدائية . كما أن البيت الصالح أو دار الحضانة الصالحة سوف تعمل - الى جانب تنمية محصول الطفل اللغوى - على أن توفر له المواد وأنواع النشاط التى تعده لتعلم القراءة كالصور والكتب والكلمات المطبوعة على بطاقات أو المرتبطة بالاشياء وما شابه ذلك مما يعهد ألفته لها الطريق أمامه الى المزيد من التعلم الشكلى لمهارات القراءة فيما بعد

كذلك ينبغي على الكبار أن يعملوا على توجيه تطور نمو الطفل نحو العمل الغرضى . وعلى الأم والمدرسة أن يشجماه برفق منذ سن الرابعة على أن يتم الجزء الذى يكون قد بدأه من عمل ما ، وأن يساعدها على أن يكون شاعرا بهدفه فى المراحل الاولى من العمل . وفى الفترة السابقة مباشرة على دخول المدرسة الابتدائية يحسن أن يطلب من الاطفال من حين لآخر أن يذكروا الهدف من عمل معين قبل البدء فيه ، وأن يكلفوا من وقت لآخر بأعمال فى متناول قدراتهم ، وأن يعودوا باستمرار على الاشتراك مع غيرهم فى بعض الاعمال التى يعتبر انجازها مسئولية جماعية . وقد ثبت أن العناية بالحيوانات الليفة والنبات والمساهمة فى أعمال المنزل وتحمل المسئوليات المألوفة فى المدرسة أو الاسرة كل ذلك يساعد الاطفال على اكتساب روح انجاز العمل ، كما انها بداية على أى حال لتكوين فكرة أن بعض الواجبات ينبغي القيام بها بروح الإيثار وبغض النظر عما اذا كان الشخص راغبا أو غير راغب فى أدائها

اللعب كمجال لتطور النمو (١)

لقد كان التأكيد حتى الآن منصبا على جوانب اللعب واستخدامه مما له قيمة مباشرة - وبالنسبة لمعظم المعلمين والآباء قيمة واضحة - في تطور النمو الجسمي والذهني والاجتماعي لصغار الاطفال . والدور الذي تقوم به المعلمة أو أحد الابوين في مثل هذا اللعب هو الارشاد بدرجات متفاوتة، ويتضمن توفير المواقف وتوجيه نمو الطفل . ومع ذلك فإن اللعب بالنسبة للطفل شيء أعمق من ذلك بكثير . فالبحوث التي أجراها علماء النفس من مختلف المذاهب قد أوضحت بصورة متكررة ما تؤديه سجلات الاطفال المشكلين أو المصابين باضطرابات نفسية من أن اللعب هو لغة حياة الطفل الانفعالية وفي نفس الوقت هو وسيلته الى ربط أحلام يقظته بعالم الواقع بصورة منتظمة

أن من السهل أن يصبح الطفل الصغير قلقا ، فخوفه السكامن من فقد الحب أو الامن ، وقلقه الداخلي على مشاعره الداخلية ومافيه من تناقض وجداني ، كل ذلك قد يصبح سافرا ويظهر على صورة عداة أو انسحاب أو كليهما معا . كذلك تصطرع رغباته وآماله مع مطالب البيئة ، كما تحفل حياته الخيالية بالخاوف والتهديدات وضروب القلق التي تبلغ من الانفعال حدا يتعذر معه بقاؤها مستترة أو دون تعبير . وفي مثل هذه الاوقات يكون اللعب بالنسبة للطفل وسيلة للتعبير بصورة محسوسة من أهوال عقله . وهو في ذلك لا يبني شيئا أو يتدرب على شيء وإنما يطلق انفعالاته من أعماقها ويستخدم بصورة حرفية الوسيلة الوحيدة الميسورة له . وفي بعض الأحيان يمثل في لعبه تفاصيل مواقف أثرت فيه تأثيرا عميقا أو يبدو أنه يحاول أن يحل من طريق دماغه ولعبه المشكلات التي تواجهه في علاقاته بالآخرين

وفي أثناء فترات الصراع الانفعالي المتكررة ، وما يقترن بها من اضطراب السلوك مما يعتبر من المصاحبات الطبيعية لتطور النمو ، يكون الطفل في حاجة خاصة الى التقبل من طريق قيام علاقة تفاهم بينه وبين الكبار . ففي البيت الصالح أو دار الحضانة الحسنة يظهر الطفل بتقبل أبويه ومدرساته سواء أحسن السلوك أم أساءه ، وسواء أكان في عافية أم مريضا . وفي وسعه أن يطمن الى أنه لن يندب . وهذا هو حجر الزاوية في قدرته على تقبل نفسه فيما بعد وبالتالي تقبل الغير له ، الأمر الذي يعتبر من الاساسيات الرئيسية في الصحة النفسية (٢) . ولعبه لا يكون أمرا محتملا فحسب بل أمرا يستحق التشجيع والترحيب أيضا

وكل من الام والمدرسة الصالحة تستعين بلعب الطفل لفهمه

(١) هذا القسم يقتبس كثيرا (وكثيرا ما يكون الاقتباس لفظيا) من دليل مناقشة امده للدكتور The New Education Fellowship ويخاضة القسم الرابع من هذا الدليل بعنوان « القيمة العلاجية للعب في المواقف المدرسية » بقلم E. Balinet انظر New Era, vol. 33, pt. 10, 1952

(٢) J.A. Hadfield, Psychology and Morals. London, Methuen, 1923. انظر

ومساعدته بالهام باطنى ، وينفس الطريقة التى يستخدمها عالم النفس ، ومع ذلك فإن الطفل عندما لا يشعر بأنه محبوب وعندما يجد نفسه متنبوذاً ، أو عندما لا يستطيع الكبار من حوله أن يعترفوا بما فى الخبرات التى يسقطها الطفل فى لعبه من شدة واقعية ، وحيثما تكون استجاباتهم لمخاوفه ورغباته ومشاكل ذهنه مشوبة بالنفور أو العدوان ، فى مثل هذه الحالات قد يقلل الطفل من اللعب شيئاً فشيئاً حتى يفدو غير قادر على تقبل المعونة على حل الصعوبات التى تواجهه ، أو غير قادر على اللعب إطلاقاً

واللعب الحر هو تعبير الطفل عن نفسه سواء ما كان منه شغلاً تافهاً للوقت أو تعبيراً لغوياً من رغباته الدفينة . وإن استحسن ما ينتجه وفهمه سواء أكان هذا الانتاج صورة أم بناء من المخلفات أم حيلة من حيل التسلق أم علاقة بطفل آخر ، كل ذلك يعنى فى نظره استحساناً وتقبلاً له كشخص . وهذا الاستحسان قد يعنى أنه مقبول من شتى النواحي الحميدة فيه وطموحه الى النمو ، وبذلك يصبح قادراً على أن يعمل ويفهم مزيداً من الأشياء أو قد يعنى أنه مقبول كشخص كان من قبل كثير الخطأ خارجاً على النظام ، أو سيئ السلوك ، كل ذلك حسب نوع اللعب الذى يقوم به . من ذلك مثلاً أن الطفل الذى يضرب دبا من القش قد يقصد بذلك أن يشير بصورة غامضة الى ما يعتلج فى عقله من أفكار شريرة نحو أخيه الوليد الجديد مما لا يستطيع أو لا يجزئ على التعبير عنه بصورة مباشرة والام - أو المعلمة - الحصة قد لا تفهم ذلك تماماً ، ولكنها بتقبلها لما يصدر من الطفل وبالملاحظات التى تبديها والطمأنينة التى تبثها فى نفس الطفل - حتى ولو قالت : « مسكين تيدى الدب .. ما كنت أفعل أنا ذلك .. ليس هذا مستحسناً .. » تستطيع أن تساهم الطفل على أن يقترب شيئاً فشيئاً من فهم « الطيب » و « الرديء » . هذا النوع من اللعب هو مادة سبيل الطفل الى اختبار رغباته ومطامحه فى ضوء معايير الكبار واستجاباتهم ووسيلته لأن يتعلم من طريق الخيال ما لا يستطيع وما لا ينبسفى أن يخبره فى الواقع . ومن ثم كان لاتجاهات الكبار وتعليقاتهم أهمية بالغة بالنسبة للطفل

وبانتقاض السنوات المبكرة من العمر يتناقص بالتدريج لعب الاطفال الفردى الخالص ، ويزداد ميلهم الى اللعب جنباً الى جنب أو اللعب معاً ، وغالباً ما يعنى لميهم معاً بالنسبة اليهم - من بين ما يعنيه - المشاركة فى حياة الخيال . فمن طريق اللعب يقص بعضهم على بعض هذه الحقائق الخيالية ، واشتركتهم فى هذه الحقائق الخاصة يجعل منها أموراً واقعية تتخذ لها مكاناً فى إطارها الحقيقى ويفدو الاطفال أشخاصاً حقيقين بالنسبة لبعضهم بعضاً . وهم يستخدم كل منهم الآخر فى سعيهم الى فهم الأشياء الخارجية المحيطة بهم وفى محاولتهم فهم خبراتهم الخاصة ومن المحتمل أن هذه الوظيفة التمثيلية والتنفسية للعب أهم جانب فيه من ناحية الاجراءات البناءة والوقائية التى تستهدف تحقيق النمو السوى والانفعالى للأطفال . وهى تتطلب بيئة غنية بالامكانيات من حيث

الحيز والأشياء والمواد (وليس من الضروري بل ليس من المستحسن أن تكون هذه من اللعب المتقنة) . ولما كان اللعب المفروض على الطفل يعتبر عملاً فمن الضروري في مثل هذا اللعب توفير جو من الحرية ، في بعض الأحيان على الأقل ، حيث لا يتدخل السكبار - إذا لزم تدخلهم أصلاً - بأكثر من بعض الملاحظات التي يقصد بها التفسير أو التوجيه

ومن الآباء والمعلمين من يجد عسراً في ترك الأطفال يلعبون بحرية ، ولعل ذلك يرجع إلى أنهم ليسوا على وفاق مع الطفل الكامن في مخيلتهم ويخشون أحلام اليقظة التي قد تنطلق من عقالها ، أو إلى أنهم يعتبرون اللعب تبديداً للوقت ويحرصون على أن يعمل أطفالهم بجد وأن يسبوا في طريقهم قدماً . . ولهذا كان من الضروري الإصرار على أن الأطفال جميعاً - وليس فقط أولئك الذين في سن دور الحضنة - يحتاجون إلى مكان ووقت للعب الطليق . قد يكون المكان في معظم البيوت وفي كثير من المدارس غير متوفر ولكن ينبغي أن توفر للأطفال ركناً ووقتاً كافياً للعب

القصص الخرافية

يتصل بحاجة الطفل إلى حل مشكلاته والتعبير عن أخيلته باللعب اهتمامه بالقصص الخرافية ، فكثير من عناصر القصص الشعبي والقصص الخرافية بما في ذلك عناصر القوة والتعذيب تضاهي عالم الطفل الداخلي الخاص ، ولهذا يستطيع أن يدمج نفسه وظروفه في القصة أثناء سردها ، فالملك الطيب والملكة في القصة تصور النواحي « الطيبة » في أبيه وأمه ، والأشياء التي يفعلها الأشرار ، وهم عادة من المردة والحيوانات المفترسة ، تمثل النواحي « السيئة » في أبويه أو رغباته القديمة ، كما أن طريقة تغلب الضعفاء والبسطاء على الشرور بالكهنة أو الدهاء تطابق رغبته الخاصة في أن يكون « طيباً » أو قوياً

ونستطيع أن نلاحظ بسهولة ما في استجابات الأطفال للقصص الخيالية وما في لمعهم وفي علاقاتهم بأبويهم من حاجة إلى تجريب أنواع المشاعر المختلفة التي لا تتضمن الحب والسعادة فحسب بل وتشمل أيضاً الخوف والرعب والفضب والعدوان . فعن طريق الخبرة وحدها يستطيع الولد الصغير ، أو البنت الصغيرة ، أن يسيطر على هذه الانفعالات وأن يدرك إلى أي حد ترجع إلى أشياء سوف لا تحدث على الإطلاق في الواقع . وبهذه الطريقة يمكن اعتبار القصة الخرافية وسيلة للتفريغ الانفعالي ، وإذا استخدمت بمهارة تصبح أداة لمساعدة الطفل على التكيف للواقع وتعيينه على التمييز بين الخيال والحقيقة

غير أن القصص الخيالية التي يتفنن في سردها السكبار في البيت أو دار الحضنة قد تثير في بعض الأحيان قلقاً حاداً ومخاوف مرضية في نفوس بعض الأطفال ، ويشند هذا الخطر بوجه خاص عندما يستخدمها الذين يقصونها للتعبير عن أخيلتهم الخاصة السادية . فكثير من القصص الشعبي

— بفض النظر عن طريقة سرده — فيه بشاعة وإرهاب وسادية . ولهذا ينادى بعض المربين أما بفرض الرقابة الشديدة عليه وأما استبعاده تماما من البيت أو دور الحضانة . غير أننا مع ذلك لا تعلم كيف يستجيب كل طفل لمختلف الرموز والمثيرات ، ومن المصير اختيار قائمة متفق عليها من هذه القصص ، وإن كان من الواضح أن من الضروري استبعاد القصص المفزعة

إن القصص عندما تقوم أم حانية ، أو معلمة لم تنسق وراء أخيلتها الخاصة وبرائتها بقصها على الطفل في جو من الأمن ، وعندما يسمح للأطفال أن يمربوا عمليا عن مشاعرهم أثناء السرد وبعد ، فعندئذ يمكن أن تصبح القصص الخيالية جسرا نافعا يربط بين أخلاقية عالم الطفل الداخلى التى لا تخضع لقانون وبين الأخلاق الأكثر تنظيما التى يتوقع منه التزامها في البيت وروضة الأطفال . بل إنها قد تفيد في موازنة أسراف بعض الأسر الحديثة والمؤسسات السابقة على مرحلة الدراسة في فرض نظام « منطقي » أو صحى على الطفل . والأسلوب الصالح المألوف هو الذى لا يستبعد القصة الخيالية تماما ولكنه يدخل على القصص التى يقرأها الأطفال أو يستمعون إليها حكايات من الحيوان والأطفال تصور مواقف إيجابية يشوبها التفؤل حيال الغير ونحو الحياة

ومن الممكن حتى في مرحلة ما قبل المدرسة أن يفيد الأطفال من القصص الحقيقية أو الواقعية التى تتناول حوادث الحياة اليومية مما يصلح أساسا لمناقشة تدور بين الأب والمعلمة وبين الطفل وبينها تستخلص منها دروس يمكن أن تطبق مباشرة على الحياة

الموت والولادة والجنس

في المرحلة السابقة على المدرسة قد تظهر بالنسبة لمعظم الأطفال وآبائهم طائفة معينة من المشكلات التى يتوقف على معالجتها كثير من اتجاهات الأطفال ونموهم السوى . فالطفل — أن عاجلا أو آجلا — سوف يمر بخبرة موت شخص في بيته ، وسوف ترى على ذهنه أسئلة تتعلق بأسرار الميلاد . وغالبا ما يقف الكبار حائرين الظاهرين موقفا يشوبه الخوف والجهل والقموض ، كما أنه كثيرا ما يكون حائلا بمشاعر الآثم والقلق . إن الطفل الصغير في جميع الحالات يكون في بادئ الأمر تلقائيا في تساؤله ومتحررا من مثل هذا الآثم والقلق ، وهو يستطيع عادة أن يتحدث عن الولادة والموت بحرية أكثر مما يستطيعه أبواه ومدرساته . وكثيرا ما يصدم الكبار بالطريقة المرضية التى يتناول بها هذه الأمور

وحزن الطفل حتى على وفاة شخص عزيز جدا عليه يحتمل أن يكون مختلفا عن حزننا نحن ، وفي وسعه أن يعبر عنه باخلاص أكثر . عندما مثل طفل في الرابعة من عمره عما إذا كان حزينا لوفاة جدته أجاب بقوله : « نعم — جدا — قبل المشاء » وهكذا يظهر الكثير من الاشياء

والناس ويختفى في أفق الطفل المحدود حتى انه لا يستطيع ان يشعر فجأة ان الموت لا مزد منه . ويجدر بالكبار ألا يصدّمهم ذلك وأن يتقبلوا ويحترموا طريقة الطفل في تناول هذا الامر والتعبير عن مشاعره

كذلك الحال في أمور الولادة والجنس ، اذ يبدو أن من المستحسن دائما الاجابة عن اسئلة الاطفال بمجرد أن تطرأ على اذهانهم وتجنب فرض الفروض حولها حيث لا يستطيع الطفل أن يرى في الامر فموضاً . ويشعر كثير من خبراء التربية أن من واجب الكبار أن يزودوا الطفل بمجرد الاجابة عن سؤاله دون أن يضيفوا اليها أية معلومات أخرى أكثر مما يحتاج اليه . غير أن الكبار كثيراً ما يجعلون من العسر على الطفل أن يسأل سواهم وذلك بسبب الطريقة التي يجيبون بها عن أسئلته . ولهذا يبدو من الاسلم أن يمدوه بمزيد من المعلومات (مثل دور الاب في الإنجاب) أكثر مما يحتمل أن يكون الطفل في حاجة اليه لان من المؤكد انه سوف يضع جانباً كل الاجزاء التي تقدمها له والتي ليست أساسية بالنسبة لحاجاته حتى يحين الوقت الذي يفدو فيه مستعداً لتقبلها

وتفسير الامور الجنسية تفسيراً فسيولوجياً بحثاً دون أن يكون ذلك في اطار يبين له ما بين الابوين من محبة وتعاون وإهتمام متبادل وعناية بأطفالهما لا يكفي اطلاقاً بل انه قد يؤدي الى مزيد من القلق بدلا من تسكينه . فإذا ما سأل الطفل البكر مثلاً قبل مولد شقيق له أو بعده عن المكان الذي جاء منه فمن المهم ألا نذكر له الحقائق البيولوجية بالقسر الذي يفهمه فحسب ، بل لابد أيضاً أن نخبره انه هو الآخر قد حملته أمه تسعة اشهر وأنه قد ولد نتيجة لحب ابويه ، وبغير ذلك فانه قد يشعر بالنيل

وفي البيوت أو دور الحضانة التي تشجع الاطفال على تربية الحيوانات الأليفة ، بل وأكثر من ذلك في الريف حيث تعتبر ظواهر الجنس والولادة والموت بين الطيور والحيوانات المنزلية والبرية من الحوادث اليومية المألوفة وتم الاجابة عن كثير من اسئلة الطفل قبل أن تتشكل هذه الاسئلة في اذهانهم ، وفي جو خال من الانفعال الشديد الذي تثيره هذه الخبرات في أسرهم . ولكن الاطفال يتعلمون أيضاً من بعضهم البعض ويكتسبون عن مثل هذه الامور افكاراً كثيراً ما تكون خيالية بل ومفروعة . ومثل هذا الامر يكون أكثر احتمالاً بين الاطفال المحرومين من الفرص الطبيعية للملاحظة

ان التربية الجنسية ليست مجرد تهيئة الظروف الطبيعية للتعلم وتزويد الاطفال بالمعلومات الصحيحة في الوقت المناسب ، بل انها جزء من النمو الكلي للطفل بوصفه كائناً بشرياً لم بوصفه سيفدو زوجاً أو أباً فيما بعد . فالملاقات بين الاب والام وموقف كل منهما نحو الآخر ، واستعدادهما لتزويد طفلهما بالمعلومات التي يطلبها لا عن الجنس فحسب بل وعن سائر الاشياء الأخرى ، كل ذلك يشكل اتجاهاته نحو الآخرين . وحتى المعلومات التي يتلقاها الطفل في وقت متأخر بعد أن يكون قد كون

فكرة مقتضبة عن الجنس وعن العلاقات بين الابوين ، هذه المعلومات تفيد في تصحيح المعلومات الاولى وتكون وسيلة لتخفيف وطأة الصدمات التي تنجم عن التنوير المبكر الخاطيء

ويحصل الطفل على اول تدريب له على هذه الامور في البيت ، وفي البيت ايضا يسأل أسئلته الاولى ، فمن امه وابيه يتلقى تربيته المبكرة - سبقة كانت ام حسنة - فيما يتصل بالعلاقات الوثيقة بين الجنسين سواء اقربا هذه المهمة ام تخوفا منها . ويتبنى من الناحية المثالية الا تتدخل المدرسة الا بصورة ثانوية ، وان تعمل هنا ايضا على تدميم ما بدائه الاسرة وتوسيع نطاقه . غير ان حالة الجهل السائدة الآن والاتجاهات السيئة لدى الآباء وفي المجتمع بوجه عام كل ذلك قد يجعل من واجب المدرسة ان تفعل اكثر من ذلك ، وان تحاول معاونة الآباء على الاجابة عن أسئلة أطفالهم ، وان تقدم لهم ولو بصورة جماعية ، وان كان من الافضل ان يتم ذلك بصورة فردية ، كل المعلومات التي يشعرون انهم غير قادرين على تزويد آبائهم بها

ومن الامور الاشد اقلاقا للكيار من أسئلة الاطفال حول امور الجنس ، عيب اطفال ما قبل المدرسة بأفضالهم بالنسبة ولعهم الجنسي ، الامر الذي يصطدم الآباء والمدرسات أحيانا ويدفعهم الى الوصف الخلقى الحائق. ولكن هذا السلوك بالنسبة للطفل قد يكون استطلاعيا أى تعبيرا عن الفضول او مبعثا للراحة اثناء الوحدة او في حالات القلق . وافضل موقف يتخذه الراشد ليساعد على النمو العقلي السوى للطفل ليس موقف القمع القلق الذي قد ينمى عقد الالم في نفس الطفل بل موقف تقبل هذه الظواهر على انها طبيعية وتحويل انتباه الطفل برفق الى امور اخرى . وفصول الحضانة بما يتوافر فيها من جو طليق وفرص مرضية تتيح المجال لحدوث ذلك بصورة طبيعية على نفس المستوى الذي تتم به سائر انواع التدريب المقبولة الاخرى

ان الامر الجوهرى في جميع المواقف التي تظهر اثناء تطور افكار الاطفال عن الجنس والولادة والموت ، هو احترام شخصية الطفل وبت الثقة في نفسه بانه مقبول بصورة اساسية مهما فعل او سال ، والرد على أسئلته باجابات يتوخى فيها الصدق . ولا شك ان كثيرا من الضرر يصيب الطفل من الام او المعلمة التي ترد على سؤاله بجواب مباشر مقنع في ظاهره ولكنه غير صحيح في النهاية ، او التي تقف من سلوكه موقفا مشوبا بالنفاق

واسوأ من ذلك ما يحدث حيشما تتضارب الاجابات التي يتلقاها الطفل على أسئلته في البيت وفي دار الحضانة ، او عندما تتعارض استجابات البيت والمدرسة حيال سلوكه . وليس في وسع المدرسة ان تعمل بمفردها او ان تعارض ما يحدث في البيت من غير ان تعرض الطفل لخطر اكتساب اتجاهات متضاربة بصورة خطيرة ، كما انها لا تستطيع ان توفر له شتى الخيارات الضرورية للتربية الجنسية بمعناها الواسع . ولهذا كان التفاهم والتعاون بين البيت والمدرسة في هذا الصدد أمرا جوهريا

التربية الدينية المبكرة

من المحتمل أن تظهر مشكلات ماثلة في التربية الدينية المبكرة للأطفال. وكما هو الحال في سائر المظاهر الهامة في حياة الطفل ينبغي ألا يكون هناك صراع بين البيت والمدرسة حول القيم والأساليب النهائية . وليس في البحوث النفسية الجارية ما يشير إلى أي تعارض بين مطالب النمو العقلي السوي والتعاليم المسيحية الأساسية ، فلا ريب أن الفضائل الثلاث الكبرى وهي الإيمان ، والامل ، والحب يمكن أن تعتبر أساسية لنمو الشخصية السوية . ونظرا لأن القيم الأخلاقية في غرب أوروبا يهودية مسيحية في أساسها فإن التربية الانسانية التي تتطلبها الآباء من غير المؤمنين سوف تنفق في نواح كثيرة في هذه المرحلة المبكرة مع التربية البسيطة غير المنووبة فيما يتعلق بالسلوك الذي يحبه المؤمنون (١)

ومع ذلك فلا بد من الحرص الشديد ، حتى أثناء محاولة تنمية الشعور بالصواب والخطأ ، على ألا تجعل الأطفال يشعرون بالذنب دون مبرر (بسبب الفضول الجنسي مثلا) . كما أن طائفة معينة من أسرار المسيحية (وبخاصة ما يتعلق بموت المسيح وحياة الكثيرين من القديسين) ينبغي أن تقدم للطفل بطريقة تبث في نفسه الطمأنينة والمحبة وليس الخيرة والخوف

إن تأكيدنا خاطئا قد يفضي إلى اضطراب عميق (٢) والفصل هو موقف الراشد لأنه إذا استطاع - مهما كان عمق إيمانه - أن يحترم شخصية الطفل وفجاعته وقابليته الخيالية للإيعاء وسرعة شعوره بالقلق وحاجته إلى المحبة والصنح ، فإن الطفل يستطيع في القصص الدينية أن يجد متعة وطمأنينة وتنويرا خلقيا . غير أن احتمال قيام التربية الخلقية على المحاكاة وعلى تقبل قيم البيت والمدرسة أقوى من احتمال قيامها على التصور ، ومن ثم فإن مشكلة الصديق النسبي للحقائق الروحية والعلمية وحقائق الخبرة لا يحتمل أن تثار أو أن تثير المخاوف في عقول الأطفال في سن ما قبل المدرسة (٣)

النظام

يواجه آباء ومدرسات الأطفال في سن ما قبل المدرسة في كل يوم

(١) وجود مثل هذه النزعة الانسانية واعتبارها أساسا سليما للربية هو الموقف الذي يتخذه النظام التعليمي في فرنسا وفي غيرها من البلاد . وتذهب الطوائف الدينية المختلفة إلى أبعد من ذلك

A. Miehe, «Die Kindliche Religiositäts Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde. Erfurt, Stenger, 1928. M. Pfleger, Der beehrte Augenblick. Vienna, Herder & Co. 1942. Der Religionsunterricht. Tyroler Verlag, 1935.

(٢) يسوق الأدلة على ذلك مكتب الطفل الكاثوليكي The Catholic Child Bureau Hansen, op. cit. sup., p. 155-60 ; 329-36.

(٣) انظر

تغيرات وصعوبات تتصل بنمو هؤلاء الصغار . فحاجة الطفل الى ان يكبر ، ولعلها اهم الدوافع الاساسية في كيانه هي احدى الحاجات التي لا يستطيع الكبار اشباعها بصورة مباشرة بالمنطق او بالحجة او بالرعاية البدنية او بشئ ذلك من الاساليب والوسائل الميسورة لهم . ولكن افضل طريقة يستطيع الآباء والمدرسون والكبار ان يساعدوا بها الطفل هي تجنب انتطفل عليه ومراعاة اللباقة فيما يبذلونه له من جهود تربية ، والتحنى جانباً من حين لآخر لاتاحة الفرصة امامه كيف يجرب بنفسه شئون الحياة المثيرة والخطرة ، وكذلك عدم التدخل الا لمساعدته على تفسير الخبرات في ضوء المعايير والاتجاهات الاجتماعية ولاتخاذ من اى خطر ماضى قد يلحق به

غير ان الاطفال مع ذلك يحتاجون فعلاً الى دعامة سلطة الكبار، والى نظام يفرض عليهم في اول الامر كإطار للحياة المنظمة في البيت ، نظام يدفعهم الى التمسك به احترام القانون والأشباع المنتظم للحاجات الجنسية . كما انهم في حاجة الى بعض الاوامر الملزمة المعقولة التي تحد من افكارهم ونزعاتهم ورغباتهم الخطرة . وهم يستجيبون بقلق اذا ما سحبت هذه السلطة وزال هذا النظام ، او اذا كانوا متذبذبين غير ثابتين . ولكن السلطة مهما كانت ثابتة منطقية تثير العدوان والقلق متى كانت حيادية او معادية . فكثير من الكبار يعرفون الكثير من المعلومات النظرية عن الاطفال ولكنهم لا يستطيعون الشعور نحوهم بالاحترام والمحبة مما يجعلهم ينزلون بنمو الاطفال من الضرر في النهاية اكثر مما ينزله الجهلة المحبون الذين يعاقبون الطفل بنفس السرعة التي يكشفون عن جهلهم له بها

واوضح مجال لذلك هو كيفية معالجة كثير من المشكلات الطفلية . « فكلية » الطفل الاولى ، وما يصيبه من حين لآخر من جشام في منامه ، وحالات سلوكه النكوصي ، ومتاعب تغذيته التي تظهر من وقت لآخر ، ونوبات العدوان والتمرد ، واهتمامه بظواهر جسده ، و«سرقته» الاولى ، وغيره من شتيقه - كل هذه المظاهر أو بعضها قد يؤدي الى عدم الحكمة في معالجتها الى ان تصبح بؤرة للاضطراب الذي يحيد بالطفل عن طريق النضج السوي بصورة مؤقتة او دائمة

ونظراً لما أصاب الكثيرين من الآباء والمدرسين من القلق الذي لا مبرر له بسبب دعاة نشر سيكولوجية الطفولة على مستوى شعبي وبوجه خاص بسبب غلاة انصار التحليل النفسي ، فقد أصبح هؤلاء الآباء والمدرسون يرون في كل انحراف مؤقت عن « الاستواء » علامة من علامات المعصاب ، فينتابهم القزع والقلق مما يزيد في تفاقم مشكلات الطفل . ولما كنا لا نعلم من الناحية العلمية الا النزر اليسير عن توزيع « مظاهر الشذوذ » بين الاطفال في اى سن ، وأقل من ذلك عن نتائج معظم أنماط سلوك الطفولة الملحوظة على نمو الاطفال في مستقبل حياتهم ، فاننا لانستطيع ان تكون - كشأن بعض الناس - على يقين من ان كل انحراف في سلوك الطفل

يستلزم علاجاً نفسياً

ولكننا نعلم من ذلك أن الخاصة البشرية على درجة بالغة من المرونة والقبالية للتكيف ، وأن مهينة نظام متزن ثابت في البيت ووفرة من فرص اللعب المتنوعة وجو من الحنان الدافئ ، كفيل بأن يساعد الاطفال فيما عدا قلة منهم على التغلب بأنفسهم على شذائذ النمو المقترنة بحافز النمو لديهم . فمن الضروري أن يثق الآباء ، والمدرسون بقدرة الاطفال على حل مشكلاتهم بأنفسهم . وعلى المدرسين بوجه خاص أن يكونوا موضوعيين في موقفهم بحيث يحتملون ذلك المدى الواسع من الفروق بين الاطفال في انماط النمو ، وفي الوقت نفسه تكون لديهم القدرة على أن يحبوا الاطفال بمختلف انماطهم بوصفهم كائنات بشرية

النمو والتكيف

من المهم للمدرسة والآباء على حد سواء أن يدركوا دينامية النمو النفسي، السوي ويعملوا له حساباً . فالطفل أذ يواجه موقفاً جديداً - كمولد شقيق له - قد يقدم على تكيف جديد ، أو قد ينكص الى صور مبكرة من صور السلوك . وكثيراً ما تحدث هاتان الاستجابتان على التعاقب أو معاً في وقت واحد ، فقد يتقبل الطفل تحمل قدر كبير من مسؤولية بعض نواحي حياته الخاصة حتى تستطيع الام أن تنصرف الى العناية بوليدها ، ولكنه في نفس الوقت قد يرتد الى التبول في فراشه أو الى غير ذلك من الاستجابات الطفولية التي تكشف عن قلقه ، والتي تدل على حاجته الى الرعاية والمحبة التي يشعر أنه قد حرم منها

إن الكائن الحي عندما يواجه مطلباً تتعذر عليه تلبية ، أو قرأوا يصعب اتخاذه ، يكون عليه أن يختار بين أن يسير قدماً الى الامام وأن يتلازم ، وبين أن يرتد الى ضرب من السلوك ثبت نجاحه في الماضي . وإذا كان المطلب فوق مقدوره فإن النكوص عندئذ يكون محققاً . وكل الصغار والكبار يرتدون في بعض الاحيان الى ماضى حياتهم . والبيئة الصالحة هي التي تؤكد أقصى تقدم الى الامام وتهيء السبل له كما تنمي التكيف الإيجابي . كما أن الأب الحصيف والمدرس الحكيم يراقبان تلازم الطفل مع المطالب الجديدة ويندر أن يطلبوا منه أكثر من ذلك مراعيين في ذلك تاريخه الخاص وموابعه وليس باعتباره مجرد طفل متوسط فرضي ، وهما دوماً على استعداد لأن يشداً أثره ويمتدحاه ويسرا عليه محاولات التكيف ، ويجعلاه يشعر بأنهما يفهمان ويحتملان نكوصه المؤقت

التحال الطفل بالمدرسة لأول مرة

إن انضمام الطفل لأول مرة الى إحدى الجماعات خارج نطاق الأسرة وبخاصة الى جماعة المدرسة سواء أكانت داراً للحضانة أم الفسقة الأولى

بالمدرسة الابتدائية قد يكون تحديا لحاجته الى أن يكبر ، وقد تشكل خبراته واستجاباته وتقبل نمط استجابته لاي تغير في البيئة بعد ذلك . فدخل المدرسة بمعنى بالنسبة اليه انفصالا طويلا عن الام وبالتالي يهدد حبه الاعتماد عليها . كما ان الام ايضا تنظر الى دخول طفلها المدرسة بقلق ، وقد ترى في المعلمة منافسا لها في محبة طفلها

وإذا الحق الطفل فجأة في مثل هذه الظروف بدار الحضانه أو الروضة وترك فيها رغم صياحه وبكائه في رعاية جاز غير مالوف لديه فانه يستجيب لذلك بالخضوع الظاهر الذي يخفى وراءه شعورا حقيقيا بالاعراض عن أمه لخداعها إياه ، أو أنه قد ينبجح في الوقوع فريسه للعرض بمعناه الخفي حتى يعاد الى أمه التي تشعر عادة بانتصار لا تستطيع اخفائه الا قليلا . وإذا وقف الأمر عند هذا الحد فان قدرة الطفل على التكيف فيما بعد للمواقف الجديدة وعلى قطامه نفسيا من الاعتماد على أمه قد يعاق بشكل خطير

ان الفرض من هذا المثال المسط هو ان نوضح ان الطفل لا يمكن ان يعتبر وحيدا بل هو دائما طفل له ماض خلف طابعه في نفسه ، وهو دائما طفل ينمو من حيث علاقته بغيره ممن ينبغي ان نعمل لهم حسابا في كل مرحلة من مراحل نموه . ونمو الاطفال يفرض على الكبار وعلى الاطفال انفسهم اعباء والوانا من التكيف ، ويظهر ذلك أوضح ما يكون أثناء فترات معينة مثل فترة دخول المدرسة . فتقبل الطفل للموقف الجديد وهو ابتعاده عن الام يتوقف على استجاباته لاتجاهات أمه قبل ذلك وطريقة معالجتها النفسية لمواقف مشابهة في وقت مبكر من حياته - أي على ما حدث عندما نظم عن ثديها ، وعلى الطريقة التي دبرت بها فترات غيابها القصير عنها ، وعلى خبراته مع الكبار الآخرين كالخادمات والبجارات وزوار الاسرة وكذلك زيارته لأطفال البيوت الأخرى

وفي حوالى الثالثة ينبغي ان يحس الطفل السوى النمو بقدر كاف من الاطمئنان الى عودة أمه اليه في النهاية حتى يستطيع ان يحتمل تركه مع شخص آخر لبضع ساعات ، وهذا الاحتمال أحد المعايير التي يقاس في ضوءها استعدادة لدخول دار الحضانه . وحتى في هذه الحالة فان الوجوه الجديدة والبيئة الجديدة والكبار الجدد قد تكون شيئا كثيرا لو انه تعرض لها دفعة واحدة . فالطفل الذي يلازم البيت حتى الخامسة أو السادسة قد يعاني نفس المشكلات بصورة أشد تعقيدا

ومن ثم كان لزاما على المعلمة ان تبذل كل جهد ممكن للاتصال بالبيت قبل حضور الطفل الى المدرسة سواء عن طريق الزيارة الشخصية حيثما تسمح الأوضاع الاجتماعية بذلك ، أو عن طريق دعوة الام والطفلسل للحضور ومشاهدة المدرسة والاستماع الى قصة مثلا ، أو الاشتراك مع احدي فرق اللب أو رؤية أى ناحية أخرى من نشاط الاطفال . وثمة طريقة ثالثة لهذا الاتصال ، هي أن تدمو ناظرة المدرسة الى اجتماع خاص لأباء الاطفال الجدد ، وتحدث اليهم حديثا غير رسمى عن اليوم المدرسي ،

وعما تستهدف المدرسات عمله للأطفال ، ومن كيفية أعداد الطفل نفسيا ليخطو خطواته الكبرى من ملاذ البيت الى عالم أكثر رحابة وأقل مجاملة

اتصالات الأوين والمدرسات

كثيرا ما يؤدي التحاق الطفل بالمدرسة الى أول اتصال بين ابويه ومدرساته . وفي حالة كثير من الامهات ، وبخاصة في الاحياء الفقيرة بالمدن الاخرى ، قد تكون معلمة دار الحضانة أو الروضة الشخص الوحيد الذي يكون لهن به اتصال غير رسمى ، ولديه من المعرفة بحاجات الاطفال الاسوياء ونموهم ما يكفي لمساعدتها لا على تربية الطفل المتحق بالمدرسة فحسب بل وعلى تربية أشقائه أيضا . غير أن قدرة المعلمة على الافادة من اهتمام الام الشديد بصغيرها تتوقف على كفاءتها في الرعاية النفسية والجسمية للأطفال ، وعلى امامها بنظام الحياة الفعلى في بيوت الطبقة العاملة ، وكذلك على قدرتها على اقامة علاقات ودية تعاونية مع الامهات . ويجب أن يكون عملها مع الامهات قائما على احترامهن كأمهات ، وعلى ادراكها بوضوح أن على المدرسة ومدرساتها أن تتعلم الكثير من الام والاب عن اطفالهم كما أن عليها أن تعلمهم الكثير عن الاطفال عموما

وينبغي أن تكون الطريقة منذ البداية هي العمل مما من وجهات نظر مختلفة بدلا من تقديم النصح التربوى ، إذ حتى الامهات اللاتي يكن أشد حاجة من غيرهن الى المساعدة لا يتقبلن هذا النصح بسهولة من المعلمة التى غالبا ما تكون غير متزوجة ، ومن ثم يمتقدون أنها تفتقر الى ما لهن من خبرة وثيقة متصلة بأن يكون للانسان طفل وبكيفية الافادة من المكان والوقت والمال المحدود

ومن انجح الوسائل - كما سبق القول في الفصل الثانى - اجتماع المعلمة بعدد صغير من الامهات على أن تكون المعلمة نفسها حسنة التدريب فى شؤون سيكولوجية الطفولة ، فتناقش معهن مشكلاتهن المشتركة بحرية تامة . وفى مثل هذه المجموعة تقوم المعلمة بدورها على قدم المساواة مع الامهات ، وتعمل على أن يكون ما تدلى به من النوع الذى يسهل فهمه والمجرد من التحيز حتى تخفف من حدة التوتر عند اللقاءات من الامهات وتضع فى متناول المجتمعات أفضل الافكار الحديثة فى علم نفس الطفل ورعاية الاطفال . وحيثما تتعاون الامهات مع هيئة التدريس فى أمور اخرى ويسهمن باخلاص فى التأييد الادبى والمادى للمدرسة فان هذا النشاط ينبع عادة بصورة تلقائية ويمكن توجيهه نحو مسالك ذات نفع للآباء ولاطفالهم (١)

وجلى ان امكانيات هذا التعاون وقيمه ، وكذلك امكانيات وقيمة انسب الوسائل لتحقيقه ، انما هى دالة لكل من استعدادات المعلمات

(١) أمكن تطوير هذا الأسلوب بنجاح فى مدارس الحضانة التى انشأها الامم المتحدة بهلريس

وتدربهم والاساليب الشعبية للمجتمعات اللأى يعنيه الامر . فما قد يكون ممكنا في بلد اسكندنافية مثلاً ، قد لا يكون عملياً في البلاد الناطقة بالفرنسية والعكس بالعكس . غير ان الهدف الجوهرى يظل واحداً ، اذ لابد من صيانة وحدة عالم الطفل باى ثمن

ولا ينبغي فقط الا يكون هناك صراع سافر بين البيت والمدرسة ، بل لابد ان يقدم كل منهما للطفل خبرات متماسكة متكاملة ، وان يسهم بوسائله المتعددة في نمو الطفل وتنشئته الاجتماعية . وهذا يتضمن أن الكثير من الطرق التي تعتبر من الناحية الموضوعية مستحبة من وجهة نظر نمو الطفل يجب ان يتناولها التعديل ولو مؤقتاً على الأقل اذا لم تكن متماشية مع الاتجاهات والتقاليد المحلية . من ذلك مثلاً ان الاطفال الذين شبوا في بيوت يسودها نظام بالغ الصرامة والجمود قد لا يستطيعون احتمال جو مدرسى مسرف في التسامح

وبالمثل قد يكون على المدرسة ان تتقبل مؤقتاً نفور الاهل من أن يتسخر أطفالهم بالقدر الذي تسمح به المعلمة . وهذا لايعنى أن تلتزم المدرسة في كل شيء المعايير التي يقيمها البيت ، بل انه يتضمن أن من واجب هيئة التدريس الاسهام المباشر في الصحة العقلية للمجتمع عن طريق كسب تعاون الابوين ، وشرح ما يعملون وما يحاولون عمله لهم باناء وصبر ودعوتهم الى الاسهام والمشاركة في الخيرة الحية المتصلة بلامعة التربية لحاجات الاطفال الحقيقية

هذا المفهوم لدور مدارس الحضانة وصغار الاطفال في الصحة العقلية والاجتماعية للاطفال من المفاهيم التي يرحب بها الكثيرون ولو بطريقة لا شعورية . وهو مع ذلك يلقي على عاتق المعلمة ، وكذلك الناطرة بوجه خاص ، مسئوليات يندر ان تكون قد تلقت تدريباً كافياً على تحملها . ولقد تناولنا بالمناقشة في أجزاء أخرى من هذا الكتاب بعض ما يتضمنه المفهوم في ناحية الاختيار والخبرة السابقة وتدريب المعلمات ، ولكننا نود هنا أن نكرر ان المدرسة التي تبدأ فيها تربية صغار الاطفال في أوروبا الصناعية قد تسهم بدور اساسي في الصحة العقلية لمواطني المستقبل الذين يعهد بهم اليها ، وتكون اداة فعالة في هضم كل من الاطفال والآباء للتغير التكنولوجي والاجتماعي في يسر وسهولة ، وانه يجب الا نغض باى جهد في سبيل اجتذاب العناصر الصالحة للتدريس ، وألا نسمح لآى تقسيم ادارى او مهني جامد أن يحول دون افادة هذه العناصر من شتى الخدمات النفسية والطبية والاجتماعية الميسورة التي تساعد على اداء رسالتها

المراجع

- AGAZZI, A. *Il metodo italiano per la scuola materna*. Brescia, La Scuola, 1942. XX. 156 p.
- AGOSTI, M. & CHIZZOLINI, V. *La scuola materna italiana*. Brescia, La Scuola, 1939. 144 p.
- ALLEN W. Y. & CAMPBELL D. *The creative nursery center*. New York, Family Service Association of America, 1948. 171 p.
- ALLERS, R. *Das Werden der sittlichen Person*. 4 Aufl. Freiburg, Herder, 1935. 316 p.
- AUDEMARS, M. & LAFENDEL, L. *La maison des petits de l'Institut F. F. Rousseau*, 2e éd. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1950. 56 p.
- BENJAMIN, Z. *Emotional problems of childhood*. London, university of London Press, 1948. 178 p.
- BERGERON, M. *Psychologie du premier âge*. Paris, Presses Universitaires de France, 1951. 139 p.
- Børnehaven i reformpædagogisk Belysning*. Skertryk af Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift, Bd VII, H. F. I. København, Munksgaard, 1947. 40 p.
- BOWLEY, A. *A study of the factors influencing the general development of the child during the pre-school years by means of record forms*. Cambridge, University Press, 1942. 104 p.
- BOYCE, E. R. *Infant school activities*. 4th ed. London, Nisbet, 1946. 254 p.
- BRADBURY, E. & SKEELS, E. L. *A bibliography of nursery education*. Detroit, National Association for Nursery Education, 1939. 68 p.
- BRUNET, O. & LEZINE, I. *Le développement psychologique de la première enfance*. Paris, Presses universitaires de France, 1951. 129 p.
- BUHLER, K. *Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes*. 7te Aufl. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1949. 180 p.
- BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION. *L'organisation de l'éducation préscolaire*. Genève, 1939. 216 p.
- CASOTTI, M. *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi*. 2a ed. Brescia, La Scuola 1950. 60 p.
- CHESTERS, G. *The mothering of young children*. London, Faber & Faber, 1945. 84 p.
- DESCOEUDRES, A. *Le développement de l'enfant de deux à sept ans. Recherche de psychologie expérimentale*. 2e éd. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1930. 322 p.
- Erziehung im Sowjetischen Kindergarten*. Berlin & Leipzig, Volk & Wissen Verlag, 1947. 118p.
- FAURE, M. *Le jardin d'enfants*. Paris, Presses Universitaires de France, 1943. 163 p.
- GARDNER, D. E. M. *Long-term results of infant school methods*. London, Methuen, 1950. 108 p.
- Testing results in the infant school*. London, Methuen, 1942. 158 p.
- GESELL, A. et al. *The first five years of life*. New York, London, Harper, 1940. 58 p.
- GRIFFITHS, R. *Imagination in early childhood*. London, Paul, 1935. 367 p.
- Growth in vocabulary and expression in the first twelve months at school* (Infor-

- mation Bulletin no. 17) 14 p.; Growth in vocabulary and expression in the first two years at school (Information Bulletin no. 29). Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1952 & 1953. 14 p.
- GUTTERIDGE, W.V. *The duration of attention in young children*. Melbourne, University Press & Oxford University Press, 1935. 52 p.
- HARTLEY, R.E. et al. *Understanding children's play*. London. Routledge, K. Paul, 1952, 372 p.
- HETZER, H. *Kurschners deutscher Gelehrten-Kalender*. F. Bertkau & G. Oestreich. 7te Aufl. Berlin, Walter de Gruyter, 1950, XI-2. 534 p.
- HUME, E. G. *Learning and teaching in the infants' schools*. London, Longmans, Green, 1952. 271 p.
- ISAACS S. *The nursery years*. London, Routledge. 1932. 138 p.
- JONCKHEERE, T. *La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants*. 5e éd. Bruxelles, M. Lemerlin, 1949. 202 p.
- KIETZ, G. *Das Bauen des Kindes*. Ravensburg, O. Maier, 1950. 48 p.
- Koch, I. *Die pädagogischen Aufgaben des Kindergartens am schulpflichtigen, aber schulunreifen Einkinde*. Weimar. Boehlms Nachf, 1940.
- Les écoles maternelles. Classes enfantines, cours préparatoires. Règlements, organisation fonctionnement*. Paris, Bourrellier. 1953, 176 p.
- Lexikon der Pädagogik*, vol. III Bern, A. Franke, 1952, XIV + 624 p. C. Buehler p. 71; J. Froebel, p. 156; M. Montessori, p. 315; J. Piaget, p. 361.
- Liss, L. *De. Life in the nursery school*. London, Longmans, Green, 1944.
- MEGLOR, E. *Education through experience in the infant school years*, Oxford, Blackwell, 1950. 250 p.
- MILLER, E. W. *Room to grow*. London, Harrap, 1944. 78 p.
- MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET NORMAL. *Plan des activités à l'école gardienne*. Bruxelles, Moniteur Belge, 1952.
- MUSU, A. M. *Il metodo Agazzi*, *Il posto nel mondo*. Firenze, Marsilio-Bemporad, 1952. 56 p.
- NIEGL, A. *Gegenwartsfragen der Kindergarten-erziehung*. Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1950. 334 p.
- NORVIG, A. *Kinderspiele und Beschäftigung*. Zürich, A. Müller.
- Nursery-infant education. Report of a consultative committee appointed by the executive of the National Union of Teachers*. London, Evans Brothers, 1949. 116 p.
- OLSON, W. C. *Child development*. Boston, D.C. Heath, 1949. 417 p.
- Play and mental health*. London, The Pushkin Press, 1945. 30 p.
- RUSK, R. *A history of infant education*. London, University of London Press, 1933. 196 p.
- Schools for young children in twenty-seven countries*. Chicago, International Committee of the National Association for Nursery Education, 1949. 50 p.
- SIGSGAARD J. *Barnets Verden* Kobenhavn, Det. Danske Forlag, 1945. 118 p.
- STERN, W. *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr*. Leipzig, Quelle & Meyer, 1914. 372 p.
- SZULMAN, S. *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa, Wyd. Nasza, Książnica, 1946. 189 p.
- THOORIS, A. *Pédagogie du nourrisson et du premier âge*. Paris, Doin, 1947. 184 p.
- UNESCO. *The influence of home and community on children under thirteen years of age towards world understanding*, no. 6. Paris, 1949. 53 p. / *L'influence du foyer et de la communauté sur les enfants de moins de 13 ans vers la compréhension internationale*, no. 6. Paris, Unesco, 1949. 58 p.
- WALLON, H. *Evolution psychologique de l'enfant*. Paris, A. Colin, 1941. 222 p.

- WATTS, A. F. *The language and mental development of children*. London, Harrap, 1944. 345 p.
- WHEELER, O.A. & EARL, I. G. *Nursery school education and the reorganization of the infant school*. London, University of London Press, 1939. 172 p.
- WOLFF, W. *The personality of the pre-school child*. London, Heinemann, 1947. 341 p.
- WORLD ORGANIZATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION/
ORGANISATION MONDIALE POUR L'EDUCATION PRESCOLAIRE
Report of the 2nd World Conference/Rapport de la 2 ème Conférence mondiale, Paris, OMEP, 1949. 68 p.
Report of the 3rd World Conference/Rapport de la 3ème Conférence mondiale, Paris, OMEP, 1950. 83 p.
- ZULLINGER, H. *Hedende Kräfte im kindlichen Spiel*. Stuttgart, E. Klett Verlag, 1952. 136 p.

الفصل الرابع

المدرسة الابتدائية : الأهداف والطرق النفسية

المدرسة كمشكل لتطور النمو

منذ حوالي عشرين سنة ، كان من الممكن أن توصف الفترة الواقعة بين الخامسة أو السادسة تقريبا إلى الحادية عشرة أو الثانية عشرة بأنها « الفترة المظلمة للطفولة » وحتى اليوم نجد أنه لم يكتب إلا القليل عن تطورات نمو الشخصية وتكوينها في مرحلة الطفولة الوسطى ، وأقل منه ما أجرى من البحوث في هذه الناحية (١) . غير أن عددا من البحوث قد تناول الحاجات النفسية لتلاميذ المدارس والجوانب النحوية للتعلم ونمو الذكاء وقوة تكوين المذكرات الكلية والميول التي لها قيمة تربوية كما أن هناك دراسات متعددة تعرضت لفروب سوء التوافق التي تكشف عن نفسها في صور اضطرابات سلوكية أثناء سنوات الدراسة المبكرة

وما زال هناك قدر من اللبس حول الوظيفة الحقة للمدرسة في تربية الأطفال وتطوير نموهم فيما بين الخامسة والسادسة أو الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، ومن أسباب ذلك عدم الاتفاق سواء على طرق المدرسة الابتدائية أو على أهدافها . . غير أن المدرسة ومطالبها ، مهما تكن المبادئ التي تسترشدها ، تكون جانبا ، بل وجانبا رئيسيا ، من المؤثرات التي تشكل الأطفال فيما بين الخامسة أو السادسة والرابعة عشرة أو ربما

(١) هذا في أوروبا خاصة . أما فيما يتعلق بأمريكا فانظر :

L. Carmichael, *Manual of Child Psychology*. New York, J. Wiley, 1946; W.S. Monroe, *Encyclopedia of Educational Research*, New York, Macmillan, 1950, and the numerous curriculum studies, e.g. J.M. Lee and M.C. Lee, *The Child and his Curriculum*. New York, Appleton Century, 1950, and the annual reviews of research issued by the American Educational Research Association, for British work see C.A. Mace and P. Vernon. *Current Trends in British Psychology*, London, Methuen, 1952; C.W. Valentine, *Psychology and its Bearing upon Education*, London, Methuen, 1950.

بعد ذلك أيضا (١) . وهذا يعنى أن الاهداف التربوية ينبغى أن ينظر اليها على انها عوامل شرطية ، وأن تطور نمو الشخصية لا يمكن أن يعتبر عملية نفسية قائمة بذاتها

ومن ثم فبينما يجب أن تكون المناهج وطرق التدريس « مركزة حول الطفل » بمعنى أن تراعى الحاجات والاستعدادات الفردية لكل تلميذ وتحترمها ، فانها ينبغى أيضا أن تكون « مركزة حول المجتمع » (٢) أى أن يكون التدريس وسيلة لمساعدة الطفل على أن يحيا حياة راضية كطفل أولا ، ثم كراشد يشترك ويسهم بصورة كاملة فى تطوير حياة الجماعة البشرية

ويستند تفكير عدد من المربين التقدميين واسلوبهم فى العمل على الفكرة القائلة بأن النظام ينبع من التفاعل الحزبين النزعات الطبيعية لدى الاطفال ، وبين الكبار الذين يتكون منهم المجتمع ، وأن هذا التفاعل الحر يفرض نوعا من التنظيم الذاتى واحترام القواعد ، الامر الذى يعتبر ضروريا للحياة الاجتماعية . غير انه يمكن القول أيضا ان لدى الكائنات الحية نزعات الى عدم النظام - كذلك التى تفسرها العقيدة المسيحية بفكرة الخلقة الاصلية - وأن الاطفال فى المراحل الاولى لنموهم على الاقل يحتاجون الى أن يساعدهم الكبار على كبح هذه النزعات والسيطرة عليها . وبعض المدارس التى نود أن تكون « تقدمية » تسمح بالاشباع غير المحدود لحاجات تلاميذها ، وهى بذلك تهمل مبادئ أساسيين من مبادئ النمو العقلى السوى ، هما : الامن الصادر عن ادراك الفرد لوجود حدود يفرضها نظام سمح ، وقدرته على أن يتقبل - دون الشعور بالاحباط او التزمت - الضوابط الضرورية للحياة الاجتماعية

اننا قد نتفق على أن التربية ينبغى أن تتيح ، بل وينبغى أن تضمن ، تحقيق امكانيات الفرد الى اقصى حد ممكن ، غير أن تحقيق الذات اذا لم يتواءم مع المطالب الاجتماعية يلدو تمرزا ذاتيا بعيدا عن الصقل والتهديب . وإن من حسن الحظ أن كل مدرسة تعتبر مجتمعا بصورة ما ، وبالتالي تفرض نوعا من التنظيم . ومعظم المدارس لديها هيئة تدريس تمثل - مهما كانت أخطاءنا - مجتمع الكبار الذى سينقل اليه الطفل فيما بعد ، والذى يفرض على أفراده طائفة من القواعد التى تنظم حياتهم . كل ذلك يوحي بأن النمو العقلى والاجتماعى الرضى لا يتحقق عن طريق الحرية التى تكاد تبلغ الفوضى ، ولا عن طريق النظام الصارم المرتبط بمطالب مستحيلة

M.J. Langeveld in Ontspring on Correctly by L. van Gelder, Jakarta. (١)
J.B. Walters, 1953, p. 288.

(٢) سواء أكان السلوك يقتضى المعايير الاجتماعية وحدها أو الذى يصنع المجتمع بمعنى الطبيب أو الرديء أم لا ، فإن الغاية من سلوكنا ومعيار هذا السلوك يتوقفان على القيم القريبة والبعيدة المتضمنة فى المجتمع نفسه

المنهج

وهذا يتضمن أن المنهج ينبغي أن يخطط على صورة أهداف مفهومة ، وأن هذه الأهداف ينبغي أن تراعى كل جوانب النمو وليس مجرد الجوانب الذهنية فيه ، كما يتضمن أيضا أنه الى جانب ضرورة تدريب مطالب الدراسة بدلالة قدرة الطفل على التعلم وضرورة تعديل الطرق لمساعدته على ذلك ، فإن المنهج وطرق التدريس والجو العام أنها هي حتما تعبير عن فلسفة تفاوتت فيها درجة الوعي الداني عن مجتمع الكبار (١) .

وكون الأمر ينبغي أن يكون كذلك لا يتناقض إطلاقا مع احترام الفردية . كما لا يتناقض مع الفكرة القائلة بأن الأطفال أننا يحتاجون الى تعلم ما يهمهم بالمستوى المناسب لهم ، ولتحقيق غايات يدركون بوضوح أنها ذات قيمة .

والحق أن اتساع مدى الفروق في الاستعدادات بين الأفراد صفارا كانوا أم أطفالا أم مراهقين ، يؤكد ضرورة التنوع

وازدياد معرفتنا بدناميكية النمو الانفعالي الذي يتبين بوضوح متزايد أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الذهني ، هذه المعرفة توحى بأن دفع الأطفال الى الامام بسرعة لا يتيح لهم الفرصة ليحيوا كل مرحلة من مراحل طفولتهم . . وان ذلك قد يعطل نموهم بأكمله أو ينحرف به . فالأطفال الذين يقسمون على أن يلتزموا دور الكبار في وقت مبكر - كدور « الأم الصغيرة » مثلا ، أو صبيان الحادية عشرة أو الثانية عشرة الذين يتولون زعامة مصابات الأطفال الشردين في أوروبا التي خربتها الحرب - هؤلاء الأطفال حالات واضحة صارخة لذلك . وهناك حالات أخرى أشد خفاء وأعسر ملاحظة ، ولكنها متكررة الحدوث بصورة مؤسفة . وكثيرا ما يتوقع الآباء والمعلمون (ويحققون) مستوى معين من النضج الذهني ، يدفعون فيه ثمننا بأهظا هو اضطراب الأثران فيما بعد . . وذلك لجرد أنه يجعل عملية النمو متناغمة . ومن أمثلة ذلك في الاساليب التربوية الجارية أولئك الأطفال الذين تلقى على عاتقهم في وقت مبكر تبعة ضخمة كالضحية بغيرهم من الأطفال ، فإن هذه التبعة قد تؤدي بهم فيما بعد

(١) G. H. Bantock, Freedom and Authority in Education, Lond., Faber, 1952 p. 212.

ان طبيعة الفلسفة التي تحدد الأهداف التربوية لاتترك دائما بوضوح أو تصاغ في صورة مريحة . ففي أي مجتمع من المجتمعات - ولخصوصا في المجتمعات ذات العقائد الدينية المختلفة - يحتمل أن تقوم عدة فلسفات ويظهر الخطر عندما تخفق المجتمعات في ادراك أن تخليص جهاز الدولة التعليمي من تحيز معين يتضمن أنها تعمل وفقا للفلسفة ما . ومن الشكوك فيه أن يكون في الاسكان التزام موقف حيادي تام في تربية الأطفال . ومع ذلك فإن الحياء التربوي كما يفهمه أشد انصاره تيمرا لايعني تجنب الاختلافات المذهبية أو غيرها من أنواع الاختلاف في تربية الأطفال . بل انه يعني المحاولة المصصودة للجمع بين الأطفال والكبار من شتى أنواع العقائد ومختلف الهيئات الاجتماعية والانجاعات السياسية والفلسفية في جو يحترم حقهم في الاختلاف ويتيح الوسائل التي تمنهم على فهم وجهات النظر التي تختلف من وجهات نظرهم (وإن لم يكن من الضروري أن يأخذوا بها) ويقدروها . وبهذا يتضمن الحياء التربوي لفلسفة التسامح

الى رفض تحمل أى تبعة نحو الغير بسبب ما تولد في نفوسهم من القلق . ولقد كان اهتمام المدرسة الشكلية بدقة الإلام بالحقائق واتساع مداها وبالتدقيق الناضج للادب في كثير من الأحيان سببا في كراهية كل ما يكون شبيها بما علمته المدرسة ، وسببا فيما ترتب على ذلك من عجافه انحية الذهنية

المهارات الأساسية

نجد في أوروبا اتفاقا علبا عاما على كثير من الطالب التي ينبغي مراعاتها في منهج الدراسة الابتدائية . وعلى الرغم من أن التمييز بين التعليم والتربية كثيرا ما يكون زائفا ومضللا ، الا أننا فيما يتصل بالمرحلة الابتدائية على الأقل نستطيع أن نميز في المنهج جوانب معينة تتضمن قدرا كبيرا من المهارة الشكلية . . . ومن ثم تكون مواد ملائمة للتعليم

فالطفل يحتاج الى أن يتعلم كيف يحل رموز الكلمات المكتوبة والطبوعة لأنها الاداة التي يتلقى بها المعلومات من الغير ، والابساس الذي يقوم عليه تطور نموه الذهني ، والوسيلة التي يندمج بها في ثقافة قومه . كما يحتاج الى أن يكتب ، وإلى أن يرتب الكلمات بنظام نحوي متماسك حتى يستطيع الاتصال بغيره بصورة شبه دائمة . كذلك يعتبر الحد الأدنى من المهارات الحسابية لازما لتحقيق عدد من أغراض الكبار ، ولكن هذا العدد ليس كبيرا بالقدر الذي تفترضه معظم مقررات الحساب « (١)

في الأيام الاولى للتعليم الالزامي ، كان كل ما يعتبر ضروريا للطفل هو الكتابة ، والقراءة ، والحساب ، بل وكانت كثير من المدارس الابتدائية تكاد تركز كل جهدها على إتقان التلاميذ الآلى لهذه المهارات الأساسية ، لم أضيفت اليها بعد ذلك ، بكميات مختلفة ، طائفة — أو فنقل سلسلة — من المعلومات المنظمة التي تتفاوت في درجة التماسك . . معلومات تاريخية وجغرافية وأدبية وعلمية ، كما أدخلت بعض المواد أو الأساليب الأخرى بقصد تزويد الطفل بالتدريب العقلي الذي يحتتمل أن ينمي ملكاته العقلية المفترضة أو الذي قد يستخدمه في مستقبل حياته

صور التفكير

قد يكون من الأفضل — سواء من الناحية التربوية أو الناحية النفسية — النظر الى الجوانب الذهنية للسنوات الاولى من التعليم

G.M. Wilson, M.B. Stone and C.O. Darilynble, Teaching the New Arithmetic, N.Y., McGraw-Hill, 1939. (١)

أن ٣٩ ٪ من استخدام الكبار للأرقام تغطي العمليات الأربع الأساسية (الجمع والفرع والطرح والقسمة) ، والكسور البسيطة ، والنسبة المئوية البسيطة والربح البسيط

الابتدائي على انها تستهدف تزويد الطفل بطائفة معينة من طرق التفكير والتعبير وأساليبهما . فالطفل يحتاج الى اتقان التفكير والاتصال اللفظي حتى يستطيع فيما بعد أن يتعلم وأن يحيا حياة الكبار ، كما يحتاج - لأغراض نفسية وذهنية - الى أن يتقن على الأقل المبادئ الحسابية المنصلة بالتفكير والنظام العددي ، والعد ومقارنة المسافات والحجم والتتال . والحياة في العالم الحديث لا تتطلب منه مجرد اتقان حد أدنى من المعرفة العلمية فحسب ، بل وتتطلب أيضا نوعا من حب الاستطلاع المستنير والبصر بالتقييم الموضوعي للحقائق التي تقع تحت الملاحظة مما يعتبر أساس العلم التجريبي والتفكير العلمي

ومن الممكن ، بل من الضروري ، أن نضيف الى كل ذلك أساليب التعبير الذاتي البصري واليدوي والمهارات الموسيقية والبدنية مما لا يقصد به أن يكون غاية في ذاته فحسب ، بل وأن يكون أيضا مناشط عملية توثق صلة الأطفال والكبار بضرورات عالم الواقع ، التي قد يتيح لهم التعليم المسرف في الأكاديمية الهرب منه باللفظ اللفظي

في مثل هذا المجال ، ترداد الضرورة الى التربية عن طريق النشاط والخبرة إذ يكون من الجلي أن الطفل سوف يتعلم التفكير العددي على اساس نشاط عددي واسع النطاق ، وخبرة حقيقية بالكميات والعلاقات الكمية . وهو لا يستطيع أن يتعلم فنون الاتصال الا اذا مر بخبرات الاتصال أو فكر فيه ، والا اذا اكتسب المهارات الاولى المرتبطة بالاتصال البصري والكلامي حتى يقدو قادرا على ادراك قيمة القراءة والكتابة والفنون البصرية بوصفها وسطا أكثر دواما وأن كان غير مباشر تماما . وبالمثل تستطيع المدرسة أن تتخذ من حب الطفل لاستطلاع العالم الخارجي ، والتعاسه علة الاشياء ، ومحاولاته البدائية للتنبيؤ بالنتائج ، أساسا تقيم عليه الميل الى التريث في الايمان بالامور ، واختيار الفروض في ضوء التجربة ، وصياغة القوانين على اساس مايمكن ملاحظته من العلاقات

وفي مثل هذه المرحلة المبكرة ، نجد أن أي نوع آخر من المعرفة بمعنى طائفة منظمة ومتماسكة من الحقائق ، مما يطلق عليه اسم علم النبات أو الحيوان أو التاريخ أو الجغرافيا أو قواعد اللغة أو ما شابه ذلك ، يصبح قليل الجدوى في حد ذاته وكفاية في ذاته

ولا شك أن التربية - حتى ولو نظرنا اليها على انها بالدرجة الاولى تعليميا للأساليب - لا يمكن أن تكون مجردة من المادة ، ولكن اهمية الحقائق في سنوات الدراسة الابتدائية ترتبط بما تتيحه من استشارة صبور معينة من التفكير ، وبما تيسره العلاقات القائمة بينها من مادة خام يحتاج اليها قدرة الطفل النامية في تكوين المدركات والتفكير والتعبير أكثر مما ترتبط بمكانتها في بناء منتظم يقيمه الكبار

كذلك لا ينبغي أن ننسى أن الحقائق قد تكون آسنة ، وقد تظل كذلك ،

إلا إذا كانت ذات دلالة حقيقية في نظر الطفل (١) . ومن ثم ، فإن من واجبات المعلم على الأقل أن يوفر الخبرات للطفل ، وأن يعينه على ترتيب هذه الخبرات وتنظيمها عن طريق التفكير والتعبير . أن القوة الدافعة إلى التعليم هي الحياة الانفعالية ، والاهتمام أحد الطرق التي تثير فيها الانفعالات إلى تحليل العالم الموضوعي . ويتحقق التعلم الفعال عندما تتركز كل الطاقة الانفعالية على ميل معين ، وعندما يوضع الذكاء في خدمتها

المدرس والمعلم

أن الطرق المثمرة لا تتضمن الحركة الهوجاء أو السلوك الاخرق المغتفر إلى النظام ، ولا تعنى « تعلم أى قديم بعمل أى قديم » ، بل أنها تتضمن توجيه الطفل نحو النشاط العقلي بمختلف أنواعه عن طريق سلسلة من الخبرات المتنوعة والموجهة توجيهها وأما والتي يسهم الطفل فيها . ويجب على المعلم أن يوفر له معظم هذه الخبرات ، وأن كان لزاما عليه أيضا أن يستغل حياة الطفل خارج حجرة الدراسة ، وأن يتحقق من أن هذه الخبرات من النوع الذى يحفز الطفل على ضروب من التفكير متزايدة التعقيد والتنوع .. ولكن مهمته لا تقف عند هذا الحد ، بل أن عليه أيضا أن يعلم ، وعليه أن يستخدم ويستثير ويوجه الطاقة الحسنة لتلاميذه ، وأن يبين لهم كيف يستقيمون أن يستخلصوا الاحكام العامة من العلاقات الخاصة أو العناصر أو الأساليب الجزئية . وبهذه الطريقة وحدها يحدث انتقال التدريب المفيد لتطور النمو العقلي بأكمله . كما أن على المعلم أيضا أن يكون راعيا للمعايير ، وأن يحدد الاهداف القريبة والبعيدة التي يسعى إليها التلاميذ دون أن يغفل عن ضروب القصور الناجمة عن المفاجأة ، والاختلاف التي يمكن تلافيها بالاتقان

أن المطالب التي في وسع الطفل أن يفهمها بوضوح ، والاهداف التي يستطيع بلوغها ببدل الجهد ، والقيم التي يمكن تقديرها .. كل هذه ليست مجرد معالم المنهج الجيد والطريقة الصالحة من الناحية التربوية فحسب ، بل أنها أيضا الاطار الذى يستطيع الطفل في نطاقه أن يكتسب مشاعر الامن والثقة في المدرسة . أن الاطفال يتعلمون لان الموقف الذى يجدون انفسهم فيه يحرك انفعالاتهم ، واذا ما دربوا على القيام في بادىء الامر بأعمال بسيطة ، ذات اهداف يسهل عليهم ادراكها ، وقرينة نسبيا ، ثم على اداء اعمال ذات اهداف أكثر بعدا ولكنهم يتقبلونها على أنها تستحق التحقيق ، فانهم سوف يقبلون على العمل البعيد الاجل لانهم يوقنون أن الهدف البعيد الذى ينشدونه ممكن التحقيق وجدير به مما

وموطن الخطأ في كثير من الطرق التقليدية هو في اتخاذها الخوف من اللوم والعقاب دافعا إلى التعلم ، حتى اذا حدث تعلم فعلا فإنه كثيرا ما

يكون مجردا من المتعة وغير باق . أما اذا أخفق الطفل على الرغم من خوفه ، وأحيانا بسبب هذا الخوف ، فان روحه المعنوية قد تنهار تماما ، وقد يفقد ارادة معاودة المحاولة . ومن ناحية أخرى تفشسل كثير من المدارس الحديثة بسبب اعتمادها السكى على إثارة ميول الطفل المباشرة الامر الذى يفضى الى أخفاقها فى دفع الطفل بالتدرج نحو ادراك أهداف بعيدة والرغبة فى تحقيقها ببذل الجهد الذى قد لا يكون فى حد ذاته ذا ثمرة مباشرة

الاتجاهات حيال العمل والصحة النفسية

ان الشخصية السوية تتوقف بدرجة غير قليلة على اتجاهات إيجابية معينة ، كما تتوقف على تلافى الاتجاهات السلبية . ويعتبر اكتساب اتجاه طيب نحو العمل ، وهو اتجاه مركب من ثقة الفرد بقدراته على النجاح ورفيقته فى تقبل المشقة القريبة فى سبيل غاية جدية التحقيق .. هذا الاتجاه يعتبر هدفا من أهداف الصحة النفسية ومن أهداف التربية فى المدرسة الابتدائية . ومن وسائل تحقيق هذا الهدف القراءة والتعبير التحريرى والشغف والحساب . وتتوقف قيمة مادة المنهج على أثرها فى توثيق صلة الاطفال بالواقع الموضوعى وتزويدهم بالخبرات والتدريب المتصل بأنواع التفكير مما يعتبر الأساس الذى تقوم عليه حياتهم الشخصية والثقافية

وتتميز الإصلاحات التربوية التى تمت فى أوروبا ، قبسـل الحرب وبـعدها (١) ، بأنها كانت ترمى الى جعل المدارس وطرق التدريس قريبة من الصورة التى رسمنا معالمها .. فالتعليمات والبرامج التى نشرتها وزارة التربية القومية فى فرنسا عام ١٩٤٧ ، وجهود لجنة البحث الإيطالية فى عام ١٩٤٧ ، وقانون اصلاح التعليم فى السويد عام ١٩٥٠ ، وقانون التعليم فى إنجلترا عام ١٩٤٤ ، واصلاح بـوريس فى بلجيكا عام ١٩٣٦ ، كلها تسير فى نفس الاتجاه .. غير ان الاجراءات الادارية لسوء الحظ قد تستطيع تيسير تطور النمو ولكنها لا تستطيع ضمانه

والاصلاح - كما أكدت اللجنة الإيطالية - يتوقف على ارادة الجميع

L. Batturens, Code de l'enseignement Moyen. Brussels, Ed. Universelle (١) 1949, 288 p.; Commissione Nazionale d'Inchiesta per la Reforma della Scuola, La conclusioni dell'Inchiesta Nazionale per la Reforma della Scuola. Rome. 1950, 339 p.; H.C. Dent, The Education Act. 1944. Provisions, Possibilities and some Problems, London, University of London Press, 1944, 101 p.; J. Deblesse, compulsory Education in France. Paris, Unesco; I. During (ed. 1, The Swedish School Reforms 1950. Uppsala, Appelsers Bokfrykeriaktiebolag, 1951; W. De Lange, Education and Instruction in the Netherlands (tr. H.V. Leopold). The Hague, 1946, 34 p.; Ministry of Education Science and Art, Czechoslovakia, School Reform in Czechoslovakia, Prague, Orbis, 1949, 52 p. (Published also in German, Polish and Spanish); Ministry of Education, Denmark, Survey of Danish Education, Copenhagen, 1947, 36 p.

نه وعلى تعاونهم الذكى المستنير . ودون أن ندخل هنا فى مناقشة الدور النسبى لكل من البيت والمدرسة فى تربية الاطفال وهو موضوع تختلف فيه الآراء اختلافا كبيرا فى اوربا - نستطيع أن نقول أن من الجلى أن المدارس ، مهما كان الدور المعهود إليها به ، إنما تقوم فى واقع الامر بالتربية والتدريب ، وأن التعليم الاكاديمى لابد أن يؤثر فى النمو الشخصى والصحة النفسية

الفروق الفردية

ان تحرير المنهج من المطالب المسرفة والسابقة لوانها ، وتركيز التأكيد على الاهداف التى يستطيع الاطفال تحقيقها فى مرحلة النمو التى يجتازونها .. كل ذلك لن يكون مجديا الا اذا كان المعلمون على وعى تام بذلك المدى الواسع من الفروق الفردية بين الاطفال حتى فى سن السادسة أو السابعة . ويتزايد ظهور اثر هذه الفروق مع تقدم الاطفال فى السن . فمن حيث القدرة العقلية مثلا قد يبلغ مدى الفرق فى النمو العقلى فى سن السادسة بين أشد الاطفال غباء وأكثرهم ذكاء أربع سنوات أو أكثر ، وهذا الفرق سوف يتسع فى سن العاشرة حتى يصل الى ست سنوات أو سبع وهناك أيضا فروق مماثلة ، وان كانت أقل قابلية للقياس ، فى قوة الحوافز الانفعالية ونظامها ، وفى القدرات الفطرية المكتسبة على احتمال الاحباط ، وكذلك فى مستوى الطموح .. فبعض اطفال السادسة لا يريد نضجهم الاجتماعى والانفعالى على اطفال الرابعة الا قليلا ، واختلاف الوسط الاجتماعى للاطفال يجعل مستويات تقدمهم نحو النضج تختلف لا من حيث الدرجة فحسب .. بل ومن حيث النوع أيضا ، وتوجد بين الاطفال أيضا فروق فى النواحي الجسمية والنفسية .. فروق فى الحجم ، والقابلية للتمب ، والضبط الحركى العصبى ، وحدة الحواس ، ونواحي النمو الجسمى النفسى التى تعتبر أساس اكتساب طائفة من المهارات مثل التحليل البصرى والسمعى والتوافق العضلى الدقيق وما شابه ذلك ، وهى المهارات التى يعتمد عليها بدرجة ما تعلم القراءة والهجاء والكتابة .. كذلك تؤثر الفروق الاجتماعية والفروق فى الخبرة الفردية على النمو اللفظى ، ومدى الحصول للنوى المنطوق وتكوين الجمل والفهم وهى تبلغ فى تأثيرها مبلغ الفروق فى القدرة العقلية الخالصة تقريبا

وحتى لو شجعنا المدرس على النظر الى عمله ، على أنه ينحصر فى لقاء الدروس التى يقع عبء حفظها على عاتق الاطفال ، فإنه لا يستطيع أن يتجاهل هذا التنوع فى الخامة البشرية التى يتعامل معها . أما اذا تقبل كل النتائج التى يتضمنها هذا التنوع ، فإنه سيجد أمامه منها على درجة كبيرة من التطور والمرونة .. وان عليه أن يقوم بدراسة كل طفل وحاجاته حتى يستطيع ان يواجه استعدادات كل منهم . وهذا لا يعنى أن عليه أن يتخلى كلية من تعليم الصف أو عن النشاط الجمعى من أجل العناية بالفردية ، فان عملية جمع حسابى بسيط ترينا أن معلم المدرسة الابتدائية

الذى يتولى صفها يضم ٤٥ طفلا يستطيع أن يكرس خمس أو ست دقائق من العناية الفردية لكل منهم يوميا إذا ما أتيح له أن يقوم بعمله بصورة منتظمة

الدرس في الصف

أن هذا يعنى أن على المدرس أن يتناول منهجه بالفحص الدقيق ، وأن يقرر أى أجزائه يصلح لتعليم الصف بأكمله بصورة مباشرة ، وأيهما يصلح للنشاط الجمعى ، ومتى تكون العناية الفردية ضرورية . ومثل هذا العمل لا يمكن أن يتم بمقتضى قواعد ثابتة ، بل لابد أن يقوم على أساس معرفة النخامة البشرية التى يتولى تعليمها ، واختيار الاهداف التى يحددها المنهج - ونبد بعض هذه الاهداف بوصفها غير عملية إذا اقتضت الضرورة ذلك - وعملية محاولة وخطأ يستنير المعلم فيها بما يعرفه من الاساليب التى يتعلم بها الاطفال

وينبى أن يكون محور الدرس فى الصف تلك العلاقات والحقائق والاساليب التى تعتبر جوهرية والتى يستطيع أبدا المتعلمين أن يدركها ، كما ينبى أن يتضمن الدرس غذاء يناسب حتى أذكى التلاميذ . فمسرحدات شكسبير التى تحظى باهتمام عامة الناس ورجال المجتمع والتقاد الادبيين على حد سواء لاسباب مختلفة .. هذه المسرحدات هى بالضرورة مثال كامل لما ينبى أن يكون عليه الدرس ، أى شيء فى متناول ادراك الجميع كما انه فى الوقت نفسه يتحدى قدرات أشدهم امتيازا

فالغرض من الدرس هو تغطية الموضوع بسرعة نسبية ، وزيادة المحصول المشترك لدى تلاميذ الصف . وكلما تقدم الدرس يشعر المدرس بضيق مجال الانتباه حتى عند أذكى التلاميذ . وهو يستطيع بتنوع طريقة التدريس أن يظل مستائرا باهتمام التلاميذ .. فالدرس الجيد بما يتضمنه من تربية وعرض وأسئلة والهام يسير بتوقيت يحدده الصف ويختلف من صف لآخر ، وهو بالضرورة نشاط ابتكارى وفنى .. مادته الاطفال ويتغير محتواه بطرق مستترة أو سافرة من لحظة لأخرى

تجميع التلاميذ

أن تجميع التلاميذ أو تقسيمهم الى مجموعات له فوائد كثيرة فى الصفوف الكبيرة ، وهو فى أبسط صورة طريقة لتقسيم مجموعة بأكملها من التلاميذ الى أقسام يعتبر كل منها أكثر تجانسا من المجموعة بأكملها . من ذلك مثلا أن من المؤلف تنظيم جماعة للقراءة أو الحساب يكون أفرادها أبدا أو أسرع من التلاميذ المتوسطين ، ويكون التعليم الذى يتلقونه والتمرينات التى يقومون بها متدرجة بصورة ثلاثهم . وهذه الوسيلة لا ينبى الخط من شأنها من الناحية العملية الا إذا أصابها الجمود وأصبحت

تقسم الصف الى طبقات من الاكفاء والمتوسطين والافقياء على أساس المهارات الاساسية ، أو على أساس احداها فقط كما يحدث كثيرا

ان تطور النمو ، وبخاصة في المراحل الاولى من التعليم الابتدائي على أية حال ، يبلغ من عدم الانتظام حدا يجعل من الضروري تقسيم التلاميذ الى مجموعات على أساس التحصيل والقدرة ، والتزام ذلك بصورة ثابتة بالنسبة لكل مهارة تكتسب ، ويستلزم وجود الطفل في عدة مجموعات مختلفة التكوين ، كما يعنى انتقاله المستمر بين مختلف المجموعات . ولكن ازدحام المدرسة أو الصف بالتلاميذ ، يجعل تقسيمهم الى مجموعات (كما يجعل أى عمل مدرسي آخر يتضمن انتقال التلاميذ) امرا بالغ العسر ، بل ومستحيلا في نظر بعض الناس ، ومع ذلك فان كبر حجم الصف يزيد في ضرورة التقسيم . وما دام في الامكان اجلاس جميع التلاميذ في صف واحد (حتى ولو كانت المقاعد من النوع المخصص لثلاثة أو أربعة معا) فمن المستطاع جمع كل افراد احدى مجموعات الحساب أو القراءة مثلا في جوار واحد . كما ان من الممكن في معظم الظروف تنظيم المقاعد في اتجاهات مختلفة بحيث تكون مثلا أربعة أقسام لجلوس مجموعات مستعرضة من التلاميذ يتعاونون معا في عمل واحد

وهذا يتوزع . التنافس والتعليم المباشر الذي يفرضه تنظيم الصف العادي . ولكن كيف العلم تدريسه لمختلف امكانيات تلاميذه وبضمن قيام سائر المجموعات بأعمال تكفي لتحدي اهتمامها ونشاطها ، لابد له من نظام دقيق للتسجيل . وهنا تظهر الاهمية الفائقة لبطاقة التلميذ اذ انها تساعد على متابعة التقدم في عمل كل مجموعة وكل تلميذ

ولتقسيم التلاميذ الى مجموعات ، صور مختلفة ذات فوائد تربوية أخرى ، فتهليم الحساب أو القراءة يستلزم أن تكون المجموعة متجانسة . ولكن بعض الاغراض التربوية الاوسع مدى ، قد تتطلب تقسيم الصف الى ما يسمى بالمجموعات المستعرضة التي ينبغي ان يكون كل منها ممثلا بقدر الامكان لتوزيع القدرات في الصف بأكمله ، وأن يكون العمل فيها على صورة مجموعة من الفرق يقوم أعضاء كل فريق منها بمعاونة بعضهم بعضا على انجاز مشروعات مشتركة . وبهذه الطريقة يمكن تكوين اتجاهات هامة وتنميتها ، اذ يدرك ذوو القدرة العالية من التلاميذ أن مواهبهم تفرض عليهم واجبات نحو زملائهم ، أما ذوو القدرة المنخفضة فانهم يتعلمون ان لديهم ما يستطيعون الاسهام به

ان التنافس بين الافراد ، ذلك التنافس الذي يعتبر من الحوافز المادية في الصف الدراسي ، يضر بفاعلية التلاميذ الذين يندر أن يستطيعوا التفوق على القلة المتأيزة مهما بذلوا من جهد ، ومن ثم فان اليأس كثيرا ما يتسرب الى نفوسهم . أما التنافس بين مجموعات متكافئة فامر مختلف ، لان النجاح يتوقف على المجهود المشترك وعلى يسر تكامل الفرق

العمل الفردي

ان المراحل الأولى من تعلم الحساب والقراءة تتطلب قسدا كبيرا من العمل الفردي البحث .. الامر الذي لا يمكن تحقيقه بالعمل الجمعى وحده ، وما زالت بعض المدارس تسير على طريقة جعل الصف باكملة بررد الدرس جها - كان ينشد التلاميذ جدول الضرب أو التراكيب العددية ، أو يقرأون قراءة جماعية - والنتيجة أن الكثيرين من الاطفال يؤدون ذلك بطريقة آلية وبالتالي لا يتعلمون الا القليل أو لا يتعلمون على الاطلاق ، وبخاصة اذا تكرر اتباع هذه الطريقة . ولكن اذا قللنا من هذا الانشاد المتناقم ، واحللنا مكانه سلسلة من الواجبات القصيرة للغاية - كالبطاقات التى تحتوى على عدد من تشكيلات الأعداد الى ١٠٠ مرتبة على صورة عمليات جمع وطرح ، أو تحتوى على فقرات قصيرة للقراءة تليها أسئلة لاختبار فهمها ، أو قوائم تتكون كل منها من ٥ أو ١٠ كلمات ليتعلم التلاميذ هجاءها - فعندئذ يستطيع الاطفال ، سواء اذا عمل كل منهم بمفرده أو مع زميل له ، ان يختبروا ويسجلوا تزايد سرعتهم الخاصة وقتهم وإن يدونوا نتائجهم فى بطاقتهم . ومن الممكن تعليمهم عمل رسم يبانى لتقدمهم ، وبالتالي حفزهم على التنافس مع انفسهم

وإذا أمكن تقصير فترات التدريس للصف كله ، وقصرها على الاوقات التى تتوقع فيها أن يتابع جميع التلاميذ الدرس ، وإذا أمكن التمييز بدقة بين التدريس لمجموعات متجانسة وبين النشاط الجمعى أو الصففى الذى يحفز على التعلم الاجتماعى والتعاونى ، وإذا استخدمت بمهارة التحينات الفردية المتدرجة والتى يستطيع التلميذ تصحيحها بنفسه بقدر الإمكان .. فعندئذ تتاح للمعلم حرية تكريس فترات قصيرة للعناية الفردية بالولئك الاطفال الذين يعانون من صعوبات مباشرة أو الذين فاتتهم خطوة عامة فى الدرس بسبب تقييدهم عن المدرسة

ومثل هذه المساعدة تحول دون تزايد تخلف الاطفال ، كما تحول دون تزايد تشييط همتهم ، بما قد يمرضهم عند بلوغ العاشرة أو الحادية عشرة لتأعب انفعالية ضخمة وتخلف تعليمي ملحوظ . ومثل هذه الطرق المقترحة يمكن استخدامها بصور متنوعة فى المدرسة الابتدائية ، وهى تتطلب من المعلم حساسية كبيرة لنوع الصف الذى يتولى تعليمه ، ومهارة فائقة فى اعداد مادة الدرس واخراجها ، وقدرًا من العناية بالتسجيل المنتظم يزيد على ما تتطلبه الطرق القديمة . وتمتيز الكتب المدرسية الموحدة التى توزع على كل تلميذ فى الصف غير ملائمة لهذه الطريقة ، وبخاصة فى المراحل الأولى على أية حال ، لان ما يحتاجه التلميذ هو الكثير من التمرينات المختلفة ، ومجموعات من الامثلة من بعض الكتب فقط ، وكثير من الادوات الخام من ورق عادى وورق مقوى وما شابه ذلك (١) . وفى

(١) الطرق التى اوردناها بايجاز هنا ، ينادى بها بناء على ممارستها سنوات طويلة عدد من المربين الذين ينتصرون الى مدرسة النشاط فى أوروبا وأمريكا . وقد ظهرت عنها مؤلفات كثيرة، كما أعد خصيصا لها قدر كبير من الملقاة والكتب المدرسية

البلاد التى تتولى السلطات المركزية أو المحلية فيها تقرير مناهج التعليم الابتدائية ، بل والكتب المدرسية أيضا ، قد تضرع روح المبادرة والابتكار عند المعلم التقدمى للأعاقبة الى حد ما . وحتى فى هذه الحالة فان العمل الفردى المتدرج ، ووسائل الاختبار الذاتى والتصحيح الذاتى ، وإثارة التنافس الذاتى ، والتنافس بين المجموعات ، والتخلص من المنافسة المباشرة بين الافراد ، كل هذه الاهداف لا تكون مستحيلة التحقيق

الفشل

ان تدعيم النجاح لشعور الطفل بالاطمئنان الى قدرته على التعلم ، والتخلص من الفشل الشامل الذى يبعث الالم فى نفسه ويحطم معنوياته ، وتكييف الطالب التربوية لاستعداد التلميذ للتعلم . كل هذه عوامل هامة ، بل واساسية فى صحة الطفل النفسية . وليس معنى هذا ان الطفل لا ينبغي ان يعانى الفشل أو انه لا ينبغي ان يواجه التحدى المنبعث من واجبات تعلم بعض الشيء على متناول امكانياته المباشرة

ان الفشل يتضمن عنصرا تربويا ، بل ان ذوى القدرة الممتازة منا ينبغي ان يتعلموا كيف لا ينهارون تحت وطأته . غير انه لا بد فى السنوات الاولى بوجه خاص أن ترجع كفة النجاح فى خبرات الطفل ، ومن واجب المعلم المتيقظ أن يعمل على ان يكون فشل الاطفال العرضى فى التعلم امرا غير شامل ، وان يكون هذا الفشل حافزا لهم على بذل المزيد من الجهد الذى يؤدى الى النجاح فى النهاية . وهذا يتطلب مرة أخرى التدرج المحرص لا فيما يتعلق بالاستعداد الذهني لكل طفل فحسب ، بل وفيما يتعلق بقدرته على احتمال الانفعالات المتصلة بالاخفاق ايضا

علم تنافس الكبار

لقد ذكرنا ما يكفى لبيان ان الجو الاجتماعى للصف والاثار الانفعالية للطرق التى يستخدمها المعلم ، قد يكون لهما تأثير قوى على الاتجاهات التى يكتسبها الاطفال . وهما بدورهما يتأثران بالعلاقات القائمة بين اعضاء هيئة التدريس ، وكذلك بعلاقاتهم بمدير المدرسة . ان الاطفال فى سن المدرسة الابتدائية يكونون ما زالوا غير ناضجين ، وهرة لمشاعر عدم الامن ومشاعر الحب والكراهية التى لم يتم تشكيلها والنزعات العدوانية .. ومن ثم فان من الضروري أن تكون أهداف المدرسة كما تعبر عنها اتجاهات سائر اعضاء هيئة التدريس ثابتة ويمكنه التقدير . وهذا لا يتضمن انه ينبغي على مدير المدرسة أن يفرض آراءه بحكم وظيفته ، بل ان على هيئة المدرسة ان تتوصل عن طريق المناقشة الحرة فيما بينها الى اتفاق وان تعمل مما كفى . ومن الضروري بوجه خاص ألا ينتقل الاطفال من صف يتعلمون فيه بطريقة معينة الى آخر يسير التدريس فيه بطريقة مختلفة ..

ستكون هنا بطبيعة الحال اختلافات في الطريقة ، وفي وسع الأطفال ان يلائموا انفسهم لاختلاف الكبار ، فهم يتعلمون ان يكونوا في البيت غيرهم في المدرسة ، وان يستجيبوا لاحدى معلماتهم بصورة تختلف من استجاباتهم لعلمة اخرى . وهذا النوع من التلاؤم لازم في مراحل معينة لان الكبار في المجتمع الحديث يتحركون في عدد من العوالم المتناقضة فيما بينها . ولكن التغير الشديد الفجأة في اتجاهات الكبار وتوقعاتهم قد يؤخر ، ان لم يعطل ، تعلم الطفل دون العاشرة ، وقد يقوض امنه ويشير نوعته الى العدوان سواء نحو البيئة الخارجية او نحو نفسه

وفي السنوات السابقة على المراهقة ، تستمر عملية تكوين فكرة المرء من نفسه من حيث علاقته بالآخرين . . وذلك تحت ستار من الهدوء الظاهري في معظم الحالات ، وفي نطاق نمط مستقر نسبيا من انماط التكيف . ويرتبط تطور نمو هذه العاطفة الى حد كبير باتجاهات الغير من الآباء والمدرسين والأطفال الآخرين

ونظرا لافتقار الأطفال الى معيار موضوعي لتقييم الذات ، فانهم يعتمدون على ما يعتقدون انه الصورة التي يريدونها الآخرون ان يكونوا عليها او التي يوحون اليهم بانهم يمثلونها . ومن ثم فان تباين اتجاهات هيئة المدرسة ، او الصراع بين المدرسة والبيت يحتمل ان يؤدي الى التناقض في فكرة الطفل عن نفسه ، وقد يثير لدى الطفل أزمات انفعالية تقضي الى اضطراب سلوكه . فالأطفال لا يتعلمون مما يتصورون انه فكرة الكبار عنهم ومما يودونهم ان يكونوا عليه فحسب ، وانما يتعلمون الكثير ايضا من الأمور التي يتضمنها السلوك في نظرهم

ان معظم الآباء والمعلمين مثلا ، يشكون من وقت لآخر من مسلك أطفالهم . . متناسين مدى توقف هذا المسلك على نوع القدوة التي أقاموها بانفسهم لهم في عدد من المجالات المستترة . فجميع الصغار يتعلمون كيف يسلكون ، وكيف يقيمون الاتصالات بغيرهم من أقران سنهم أو من يكبرونهم سنا ويحافظون عليها . وكلهم يمرون بمرحلة من التكيف غير الكامل ، ومن العداء السافر أو المستتر والقلق وعدم الامن . وكثير من الأمور التي يتوقع منهم القيام بها - مثل غسل أيديهم وتعليق ملابسهم وقول « من فضلك » و « اشكرك » و « آسف » - حتى في سن الثامنة أو التاسعة - تختلف كثيرا عن العادات الآلية ، ولا يسجل عليها الاقبال عليها كما لو كانت رغبات تلقائية . وعندما تكون معاملة الكبار لهم مفتقرة الى الدماغة ، أو عندما يتبين لهم ان الكبار لا يعملون بمسأ بصحورهم به ، فان مثل هذه الضروب من القدوة تعزز ما لديهم من نزعات غير اجتماعية . وإذا كانت علاقة الطفل بالراشد وثيقة ، بسبب الخوف أو الحب ، فان القدوة التي يمثلها سلوك هذا الراشد تكون أشد تأثيرا

ويصدق هذا أيضا على الحالات التي تتضمن نزعات أشد قوة . . فالأطفال الذين يقعون ضحية كراهية الكبار او عدوانهم في البيت أو في المدرسة (سواء أكان ذلك على صورة عقاب بدني أو تهكم قاس) ، هؤلاء

الأطفال يتعرضون لأن يكونوا أشد ميلا إلى العدوان مما هم عليه طبيعتهم ويتجلى ذلك بصورة واضحة ومباشرة في حالة الأطفال الذين يعتدون بالضرب على سواهم من الأطفال عندما « يضربونهم أنفسهم » ، والذين يعضون أو يرفسون أو يخدشون - كالحَيَوان - إذا نزل بهم أيذاء بدني. ومظاهر مثل هذا الاعتداء تكون أشد خفاء لدى كبار الأطفال ، وكثيرا ما تنفى إلى الشعور بالدلة أمام الكبار ، والبني في معاملة الصغار والضعاف من الأطفال ، والقسوة على الحيوان . ومن المحتمل أن نعزو تناقص الشراسة في المدرسة إلى قيام علاقات بين الكبار والأطفال تسودها الرقة وتقل فيها البغضاء

التربية الخلقية والعادات والعواطف

إن تربية الأطفال خلقيا ليست من الأمور التي يمكن فصلها عن النمو السوي والتربية السوية . . فالأخلاق تقوم في جوهرها على عدد من الاتجاهات العامة والعادات اليومية التي تعتبر استمرارا لنظام الشخصية بأكملها وجزءا منه . وإن كثيرا مما يبدو في صورة قرارات خلقية يتخللها الكبار ، ليس في حقيقة الأمر سوى النتيجة الآلية لاستجابات أمتادوها وتواصلت في نفوسهم ، وإن كان الأذكاء منهم يستطيعون عند التحدي أن يجدوا مبدأ يفسرون به تكوين المصادة لديهم أو فرسها في نفوسهم . إن الشخص الذي لا يسرق مالا يجده على مكتب شخص آخر ، لا يفعل ذلك لانه في كل مرة يتخذ قرارا أخلاقيا شعوريا تعاما بمقاومة الأفرء ، ولكن لانه تعلم ألا يسرق ولأن هذه الاستجابة قد أصبحت عادة كثيرا ما لا ندرك مدى نوعية مثل هذه الاستجابات وعدم انتظامها ، فبعض البلاد الأوربية مثلا تفرس عادات الرافة بالكلاب والقطط وغيرها من الحيوانات الأليفة ، بينما تحل في الوقت نفسه الكثير من القسوة في صيد الثعالب والأرانب . . ونفس الشخص الذي ينتابه الهلع إذا أصاب الأذى كلبه أو حصانه قد لا يتردد في نصب شرك للحيوانات البرية ، ومن ثم فإنا لا نستطيع أن نفترض أن رأفته بالحيوانات الأليفة تنبع من اتجاه منظم شعوري للرافة بالحيوان بوجه عام ، بل إنها في أحسن صورها تصدر عن عاطفة جزئية للرافة بحيوانات معينة وعن عادات استجابة لم تنتظم على صورة عاطفة مركبة بأي شكل من الأشكال . ونجد مثلا لذلك في الامانة ، فالكبار الذين يتورعون عن سرقة دائق من شخص ما قد يفشون إدارة السكك الحديدية أو شركات الحافلات أو مصلحة الضرائب في بلدهم

مثل هذه العادات غير المنظمة من الاستجابات الخلقية كثيرا ما تكون ثمرة تربية (في البيت أو في المدرسة) تصر - وقد تكون على حق في ذلك - على أهمية تكوين العادات في مرحلة الطفولة ، ولا تفسر للطفل من المبادئ إلا ما يستطيع إدراكه في صورة محسوسة مرتبطة بمواقف معينة ، ولكنها تخفق فيما بعد في جعل المراهق يستطيع الانتقال من

المواقف النوعية الى المبادئ الأشد عمومية مما يساعد على دسامة المحتوى العقلي وجعله شعوريا .. غير ان بعض عدم التنظيم يرجع الى اختلاف الاسس اللاهوتية والفلسفية التي تقوم عليها المبادئ الاخلاقية واختلاف مفهوم الانسان وضعفه ومصره

والطبيعة الخلقية ينبغي أن تستند على مجموعة من العواطف - او الاتجاهات المتصلة في النفس والمنظمة على صورة مبادئ يمكن فهمها عقليا - وبهذه يستطيع الفرد كلما واجه قرارا اخلاقيا لاكتفى فيه الاستجابات المعتادة ، أن يقرر المسلك الخلقى الصائب وبعض في تنفيذه . وتكوين مثل هذه العواطف بحيث تكون مكتملة النمو شاملة لا يتم كثيرا قبل المراهقة ، ويرجع ذلك من ناحية الى فجاجة الذكاء ، ومن ناحية أخرى الى عدم عمومية الخبرة بدرجة كافية .. فقبل المراهقة تكون افكار الفرد عن الصواب والخطا انعكاسات تنسقية في كثير أو قليل لاتجاهات الابوين ، ولتعاليم الكبار الآخرين وقدموتهم وللضوابط الاجتماعية السائدة في الجماعات التي يحيا الطفل بينها ، وكثيرا ما نجد لدى الاطفال نوعا من الاخلاق المزدوجة .. اخلاقا تمكن بدرجة ما مطالب عالم الكبار ، وأخرى منبثقة من جماعة رفاق السن وتتضمن افكارا من شرف التلميذ وعن الجبهة الموحدة ضد المعلمين والآباء

ومن المؤلفون أن يشعر الطفل بأن ما يطالبه الابوان والمعلمون به يختلف عن الوان السلوك التي يلتزمونها أنفسهم (١) . من ذلك مثلا أن الاهتمام بالخير والادب ورعاية الآخرين ، ينبغي أن تقوم على عاطفة عامة لاحترام البشر كجبر . ولكن كثيرا ما يضطر الاطفال لاحترام من يكبرونهم سنا ، ولكنهم بدورهم لا يلقون من آباءهم ومعلميهم احتراما في المعاملة ، ولهذا

(١) جاء في تعليق الخبراء الذين استشارهم مجلس التربية الكاثوليكي بالولايات المتحدة على هذه الفترة بوجه خاص وعلى هذا القسم بوجه عام ما يأتي : « ان هذا التباين (في سلوك الآباء والمعلمين) يمثل موقفا صعبا لا يمكن مواجهته فيما يتصل بالمدرسة على الأقل الا بتعليم المبادئ العقلية بصورة سليمة . وليس هناك اتفاق عام على إمكان ذلك أو على كيفية القيام به ، ولكن الفترة التالية توضع الاسلوب الكاثوليكي : « يترب على ذلك أن تنمية الضمير المسيحي عند الاطفال أو الشباب يتكون قبل كل شيء من تدوير عقولهم فيما يتصل بإرادة المسيح وطريقته والتأثير على الفئات الداخلية بالفرد الذي يمكن تحريكه من الخارج حتى يستطيع أن ينفذ الإرادة الالهية بحرية وبصورة دائمة . وهذا اسمى واجبات التربية » (من رسالة أذاعيها بيوس الثاني عشر بعنوان « الضمير المسيحي كموضوع التربية » ٢٣ مارس ١٩٥٢)

Catholic Documents vol. viii, Salesian Press, Lond.

كما علقوا أيضا على سبب السلوك الخلقى يقولون : « نعتقد أن من الممكن أن نعلم الاطفال السلوك الاجتماعي دون أي إشارة الى الله وواجباتنا نحوه . ولكن اذا سالنا الطفل لماذا ينبغي أن يسلك امرء بصورة اجتماعية ، فمن المؤكد ان من السبيل علينا أن نجيبه باجابة مقنعة تستند على مجرد أسس الالتزام غير الديني .. ومن الممكن أن نعلم الاطفال أن يفعلوا الصواب من أجل صلبة الله . ومبدأ الاخلاق إذن ليس مجرد أمر مطلق في أنه محبة قوية مساطمة لتفويض المسيح . ولعل هذا يمثل مع بعض الاختلافات البسيطة ، موقف معظم الطوائف الدينية . ومع ذلك لقد حاولنا هنا أن نصدر تصورا عادلا بقدر الامكان الاعتبارات النفسية والفنية التي ينبغي أن تراعى في أي مفهوم للتدريب الخلقى . ولكن هذا ليس كافيا ، إذ أنه بينما يجب على التربية الخلقية في النهاية أن تراعى المبادئ النفسية والاستجابات الحسنة والانضالية للطفل والمراهقين فإن محتوى التربية والهامها سوف يشتق من المبادئ الخلقية والفلسفية والدينية للبرين والآباء والمعلمين

فإنهم قد يشتقون من مثل هذا الموقف فكرة بطلب أن تكون ضمنية ، مؤداها أنه ينبغي عليهم أن يكونوا مؤدبين أمام الأقوياء غير مهذبين مع الضعفاء . وبالمثل يتوقع الكبار من الأطفال أن يلتزموا الصديق ، وقد يعاقبونهم على الكذب . . . ولكن إذا وجد الأطفال أن آباءهم أو معلمهم لا يقولون الصديق دائما - كمنعنا يجيبونهم عن امثلة تتصل بالامور الجنسية - فإنهم يتعلمون أن هناك على ما يبدو أوقانا يستطيع المرء أن يكذب فيها . وفي وسعنا أن نذكر عددا كبيرا من الامثلة للطريقة التي بها يطالب الكبار الأطفال بامور معينة في الميدان الخلقى دون أن يلتزموا هم أنفسهم بها ، وبالتالي يدعمون قيام اتجاه يتضمن وجود فجوة بين التهذيب الخلقى والسلوك الخلقى

وكثير من المبادئ التي تنطبق على التكوين الذهني للأطفال تنطبق ايضا على تربيتهم الخلقية . فمن المتوقع أن تكون الانتكاس من الصواب والخطأ بدائية وغير منظمة في مبدأ الأمر ، وأن يكون نموها من حيث التكامل والعمومية بطيئا . وهذا يتضمن ضرورة تساؤل الظروف بحيث يكون الامتناع ومقاومة الاغراء الذي تتطلبه من الأطفال متدرجا بلطف حتى يكون حافزا لهم على بذل الجهد ، ويكون مضمون النجاح وجالبا للشئاء فمن الأفضل مثلا ألا نعرض الأطفال لافراء سرقة المربي والحلوى في سن لا يمكن أن نتوقع منهم عندها أن يتنبأوا بغير النتائج الباشرة . وبالمثل فإن المعلم الذي يسرف في الاهتمام بالنجاح كما يقيسه بمجموع الدرجات ، أو الذي يعاقب الأطفال الذين يخفقون في أحد الاختبارات ، هذا المعلم يحتمل أن يدفع تلاميذه الى الفش كلما استطاعوا الى ذلك سبيلا ، اذ قد يستنتج التلاميذ - وكثيرا ما يفعلون - أن فلهم هو عدم اكتشاف امرهم وليس الفعل في ذاته ، وأن وظيفة المعلم أن يحول دون أن ينقل بعضهم من بعض ، ولكن ما دام الهدف هو الحصول على عدد كاف من الدرجات تلافيا للعقاب فإن الفش يكون مشروعا تماما

مقياس القيم

في بعض الاحيان يكون من المفيد للآباء والمعلمين - على حد سواء - أن يفحصوا مقياس القيم الذي يلزمون به الأطفال بسبب مايفرضونه عليه من الجزاءات والتحرير ، ثم يسألون أنفسهم عما إذا لم يكونوا قد ولدوا في نفس الطفل مشاعر الذنب والقلق المنبثقة عن سوء التكيف نتيجة لتفسير الطفل لافعالهم بصورة شعورية أو لا شعورية . . . فمما يؤدي الى اضطراب تفكير الأطفال أن تقابل قذارة أيديهم ، أو عدم مراعاتهم لأداب المائدة مثلا ، بنفس التهديد بالحرقان من الحصة أو بنفس العقاب الذي ننزله بهم إذا سرقوا أو كذبوا أو أساءوا معاملة غيرهم وقد يخفق الكبار أيضا في بعض الاحيان في ادراك ألوان السلوك التي تعتبر من عناصر عملية تطور النمو ، والتي لا يستطيع أن يتجنبها في المرحلة التي يجتاهاها . . . فقد لا يستطيعون مثلا أن يفهموا ان قصص

الطفل الخيالية إنما هي أسقاط لمخاوفه أو لرغباته ، وقد يعاقبونه عليها ظنا منهم أنه يكذب . ومن ثم فانهم لا يعوقون تكيف الطفل للواقع فحسب ، بل ويعلمونه أيضا أن يربط الخيال بالذنب . كذلك قد ينتابهم الفرع بسبب حب استطلاع الطفل للأمور الجنسية أو تجربته بعض الألفاظ « البدئية » بدلا من أن يستجيبوا لفضوله على أنه استقصاء مشروع ، و « لبداهته » على أنها مرحلة يمر بها سائر الأطفال ولا تخلف وراءها ضررا باقيا إذا ما ترقى الكبار في عدم تشجيع الطفل عليها

وهذا لا يعنى بطبيعة الحال أنه لا ينبغي تائب الأطفال على ما يصدر عنهم من أفعال سيئة أو خاطئة في نظر الكبار ، وإنما يعنى أنه ينبغي على الكبار أن يحاولوا فهم وجهة نظر الطفل ، وإذا أرادوا أن يفرضوا عليه معيارا من معاييرهم فعليهم أن يشرحوا له السبب في خطأ ما فعل بصورة يستطيع أن يفهمها في هذه المرحلة من مراحل نموه

ومن اليسر أن نجعل الأطفال يشعرون بالذنب والقلق حتى في مرحلة الطفولة المتأخرة ، فهم يتقبلون بسهولة ما يعتبر في نظرنا حكما قاطعا بذاته على سوء فعل معين من أفعالهم على أنه رفض مباشر لكل ما يعتقدونه أو يخشون أن يكونوه . وهم يدركون في أنفسهم وفي رفاقهم نزعة إلى الكذب والسرقة والصدوان والشفافة ، والاهتمام بالأشياء المحرمة . كما أنهم عرضة لأن يستجيبوا لمشاعر السوء القوية هذه بالخوف الشديد . وإذا ما أبعد الكبار سلطتهم فجأة والقوا المسؤولية على عاتق الأطفال ، فإن نظام العقوبات التي يقترحون تطبيقها على بعضهم يحتمل أن يكون عنيفا ، لأنه انعكاس لما يعانونه من مشاعر الذنب والخوف ولحاجتهم إلى الروادع الخارجية التي جعلهم نموهم وتنشئتهم يطبقونها على أشخاص الأب أو الذين يمثلون السلطة « الخيرة » في كل شيء . وإذا ما عمل الكبار الذين يتعامل معهم الأطفال على ألا يبدو منهم إطلاقا ما يشير إلى أن لديهم نزعات سيئة ، وتعلموا أن يتقبلوا ويمسحوا مثل هذه النزعات عند أنفسهم وعند الأطفال ، فإن التباين بين معرفة الطفل بنفسه كما هو وبين رغبته في تمصص صورة الراشد الكامل ، يكون أضخم من أن يتقبله الطفل دون أن يشعر بقلق شديد

تصادع القيم

وكثير من الأطفال ينجم في هضم هذا القلق ، ويدفعون في ذلك ثمننا باهظا أحيانا . وقد يبدو للملاحظ غير المدقق أنهم يجتازون مرحلة الطفولة الوسطى بصورة مرضية . ولكن حينما يكون التباين كبيرا بين القيم التي يؤكدونها كل من البيت والمدرسة ، أو عندما يتصادع أي منهما مع البيئة المحيطة — كما يحدث مثلا لدى بعض الأقليات البدئية أو الثقافية — فإن التوتر قد يندو بالغا ويضر بتطور النمو القليل بدرجة خطيرة . ومعالجة مثل هذا الموقف تتطلب مهارة فائقة سواء من الآباء أو

المعلمين حتى يستطيع الأطفال أن يفهموا ، بصورة محسوسة بقدر الامكان ، هذه الفروق ويتقبلونها

ويمكن القول بوجه عام ان الآباء والمعلمين على حد سواء يسهل عليهم عادة أن يستنكروا ينف انماط السلوك ونظم القيسم التي تختلف عن انماطهم ونظامهم ، وأن يحاولوا شعوريا أو بصورة غير شعورية ، أن يتكسبوا الطفل الى صـفـهم . ولكن لو أنهم حاولوا بدلا من ذلك أن يساعدوه على أن يفهم أن من الممكن أن تختلف الآراء اختلافا صحيحا مخلصا ، فانهم بذلك يقدمون له اول مثال عملي للتسامح .. وفي نفس الوقت يخففون الى اقصى حد من حدة التوتر الذى يسببه له تصارع الولاءات

الترفيه الدينية

ان مثل هذه الصراعات ، بل وسائر التقدم فى تطور النمو الاخلاقى للطفل ، قد تتأثر بدرجة بالغة بتربيته الدينية . والمجتمع الاوربي يحفل بالكثير من التناقض بين المبادئ والممارسة فى هذه المسألة العسرة فهناك أولا التقليد الطويل الأمد الذى يربط التربية بمختلف الهيئات الدينية — كالهياآت الكاثوليكية واللوتريه والكفنية والانجليكية وكثير من الكنائس المسيحية الاخرى — ثم هناك ذلك التأثير القوى — وان لم يكن سائدا تماما — للتقاليد المسيحية على الثقافة الاوربية . ولكن منذ عصر النهضة على الاقل ، وربما قبل ذلك ، ظهرت التقاليد المتصلة بالترعة الانسانية الزمنية . وقليل من المجتمعات الاوربية ما يخلو من اقلية دينية أو ثقافية ، بل ان اغلبها يحفل بالكثير من ألوان التصارع المذهبي الصميق

وهذا التنوع يمثل فرصة وتهديدا .. أما الفرصة ففى وجود طرق مختلفة للنظر الى الحياة مما يفيد فى ألحث على التواضع الذى يدعو اليه الايمان والذى يعتبر أساس الاتجاهات التحررية الحقة . ومن الممكن ان يتعلم الأطفال أن هذه الاختلافات ليست بالضرورة صورا « للدين » . وان كون فئة اخرى تفكر أو تؤمن بطريقة مختلفة ليس مما يبعث على الانزعاج

وفى معظم البلاد الاوربية تكفل الدولة التسامح الدينى ، وان كان التوتر بين الطوائف الدينية وغير الدينية فى كثير منها ملحوظا ويؤدى الى مختلف أنواع التمييز السافر والمستتر . ولا شك ان كثيرا من الضرر قد يصيب النمو العقلى السوى لصغار الأطفال اذا ما أدت هذه التوترات الى التبشير الايجابى أو اذا أثارت قلقهم . ويشهد خطر الصراع بوجه خاص عندما تختلف اتجاهات البيت والمدرسة حيال الدين . ومثل هذه المشكلة ، قد يمكن التغلب عليها بسهولة اذا ما عمل الجهاز التعليمى على إتاحة الفرصة لاختيار المدرسة اختيارا حرا حقيقيا ، واذا ماسمح

للوائل الدينية أن تكون لها مفاهيمها الخاصة عن التربية بشرط أن يكون لديها الحد الأدنى من الكفاية التربوية وذلك حينما تكون مدارس الدولة بعيدة عن الانحياز للدني أو محايدة (١)

ومع ذلك فنحن لا نعلم إلا القليل عن تأثير التعليم الديني والاتجاهات الدينية على تطور نمو الشخصية قبل المراهقة حتى نلتزم بالحرص في اختيار الطرق والمادة ، لأن نتائج البحوث التي تناولت هذه الناحية كانت متضاربة .. ولكن المهم فيما يبدو هو أن مشكلة التربية الخلقية والروحية ينبغي أن تدرس في ضوء سعادة الطفل وقدرته على الاستجابة في مرحلة النمو التي يمر بها ، وليس في ضوء الطرق التربوية واتجاهات الكبار الدينية في صورتها الناضجة . والأطفال يتلقون قيمهم الخلقية والروحية والاجتماعية من الأشخاص الذين يتبادلون معهم الحب أولا في البيت ثم في المدرسة .. فالحب بمعناه المألوف في الحياة اليومية ينبغي أن يكون أساس جميع العلاقات الانسانية في التربية ، ومنه تنبع الحساسية لسائر القيم الروحية الأخرى

وبعض جوانب الطقوس ، وهي الصورة البدائية للعقيدة ، وغير قليل من قصص الإنجيل - وبخاصة العهد القديم - قد تبدو انكارا للمحبة ، أما بسبب محتواها ، وأما لأنها عرضة لأن تسوء العقول غير الناضجة فهما .. ومن ثم فإنها تزيد من التوتر بدلا من أن تساعد على خفضه .

وحينما يرتبط تحريم الزناعات الطبيعية بالجزاءات الدينية بصورة قاسية خالية من النعمة ، فإن مشاعر الذنب القوية الشاملة قد تتكون في عقل الطفل فلا يستطيع منها خلاصا على الإطلاق أو بغير الانكار التام للعقيدة . ومن ناحية أخرى قد يسوء الطفل فهم الكلمات الحقيقية في طقس من

(١) لقد كتب M.R. Gatt من هذا الموضوع بأكمله (في رسالة خاصة) ما يأتي :
 « إن نظام التعليم في فرنسا يقدم حلا يختلف عن الحلول التي استعرضناها . فهو لا يخلص بين البشر في مدارس دينية وغير دينية ، وإنما استطاع بعد جهاد طويل أن يجمع في المدرسة الواحدة أطفالا ينتمون إلى مذاهب وحية مختلفة كاثوليكية وبروتستانتية وحررة والحادية .. الخ ، كما يقوم بالتدريس في هذه المدارس مدرسون متحررون في عقيدتهم جنبا إلى جنب مع مدرسين ملحقين وشيوخيين وكاثوليك ويهود .. وهم جميعا ملزمون باحترام عقيدة الآخرين ، وضمان حرية الجماعة في اليادين التي لا تتعلق مباشرة بالموم بمعناها المحدود . وتستطيع أن تؤكد أن هذه الحرية وهذا الاحترام تكفلها هيئة تدريس معتزة بصرتها وشهيدة الاهتمام في نفس الوقت باحترام الحرية الشخصية للآخرين . وإذا ذكرنا من الناحية التاريخية تاريخ الصراع من أجل السيطرة على المدرسة وتوجيه الأفكار ، وإذا علمنا أن آثار هذا الصراع ما زالت باقية في بعض المناطق . فلا شك أننا سنستقر إلى هذا التوفيق على أنه من المعجزات . ومزية هذا النظام المقوس أنه يتيح للأطفال والناشئين الذين يعيشون في فرصة للتفاهم والتقدير المتبادل واحتكاك الآراء .. أما عيب هذا النظام من الناحية التربوية ، فهو أن الالتزام موفى الحياء قد يترتب عليه تجنب المشكلات المناهضة المختلف عليها وتحاشي المشكلات الصلبة التي تتيح للطفل فرصة مثل للتدريب على مقاومة الإغواء والمزاق الاجتماعية . وفي اعتقادي الشخصي أن هذا العيب يمكن تلافيه إذا التزم المدرسون الموضوعية دائما وكان واسع الأفق ، وإذا تحاشى إثناء اتباعه لطرق التدريس الحديثة أن يقدم لتلاميذه حلا جاهزة بدلا من مساعدتهم على تجنب المشكلات وادراكها وتسميتها اتجاهات التفكير والحب والتسامح مما يحتاجه كل فرد لمواجهة هذه المشكلات وحلها حلا إنسانيا . والحياد لا يعني عدم الأكرات أو التشكك أو تجاهل بعض المشكلات ، بل أنه يرتبط ارتباطا وثيقا باحترام الأفراد وحرية كل منهم في العمل

الطقوس أو يرددها دون فهم .. فليس من المؤكد بأى صورة من الصور أن الأطفال لا يجدون في الطقس نفسه بعض العون والراحة والمتعة ، فالاناشيد والأشعار والموسيقى وغيرها قد تؤدي إلى استجابة بعيدة عن البعد عن محتواها الحقيقي

وعلى عائق الأبوين والمعلمين على حد سواء - بغض النظر عن إيمانهم أو عدم إيمانهم الديني - تقع تبعة العمل على أن لا يضاعف التعليم الديني كثيرا من التوتر في نفس الطفل حتى لا يلحق الضرر بالنمو السسوى لشخصيته ، والعمل في نفس الوقت على ألا تكون لهفتهم على وقايتهم من الأفكار التي لا يرضون عنها سبباً في عزله عن المجال الرحب للخبرة الإنسانية الثقافية والروحية ، وهى الخبرة التي يعينها الدين في تطور الحضارة الغربية (١)

عدم تعانس الثقافة ، نوع من التحدى

ان تطور النمو العقلي والانفعالي عند الأطفال ، الذى يعتبر نموهم الخلقى جزءاً متكاملًا منه ، يتأثر بكل ما يحدث للطفل في البيت والمدرسة والمعب ، أو في الشوارع وألقول . وليس في الامكان تعزلة العالم الذى يعيش فيه الطفل دون أن نعرض وحدة نموه للخطر .. فالفصل بين التعليم والتربية ، وبين خبرات البيت وخبرات المدرسة ، وبين التربية الذهنية والتدريب الخلقى .. هذا الفصل أمر مفتعل ، وكثيراً ما يكون ذا آثار عكسية . والمهمة الملقة على عائق الكبار الذين يتعاملون مع الطفل مهمة مركبة ، فهم يمثلون السلطة ، ويمثلون الموضوعات التي يتقمصسها ، ويمنحونه الامن والاستحسان ، ويوفرون له الخبرة ، ويعتونه على بدل الجهد . والأطفال عرضة لاكتساب أفكار متطرفة من الخير عند الكبار ، وبخاصة المدرسين ، في كل ناحية من هذه النواحي .. أو أنهم ، كما يحدث كثيراً في مرحلة الطفولة المتأخرة ، ينصرفون بعض الشيء عن الكبار ، ويلجأون إلى ملاذ عالم الخبرة المحسوسة مما يبدو تسويقاً لاهتمامهم بعالم الكبار من أجل مجتمع أقرانهم الأشد بساطة وأكثر انبساطاً وبدائية

وإذا ما كان سلوك المعلمين والآباء مشوباً بالتسامح وحسن الإدراك ، وكانوا فوق كل شيء قادرين على الاستمرار في بذل الحب لأطفالهم فإنهم يستطيعون بذلك أن يساعدوهم على تفسير العوالم التي يعيشون فيها وتفسير التباين الذي تتميز به الثقافات الحديثة ، وعلى أضفاء الوحدة

(١) اننا لانعرف إلا القليل من تطور التفكير والاتجاهات الخلقية والدينية عند الأطفال . وذلك نود أن نلفت النظر هنا إلى حاجتنا إلى الدراسات التي تتناول تطور نمو الأطفال في ظروف مختلفة ، وإلى البحوث العلمية التي تستقصي طرق التربية الدينية . ومن الدراسات المتأخرة لجامعة من المراهقين الكاثوليك :

B. Caillard, L'évolution religieuse des Adolescents, Paris, Ed. Spec. 1954.

عليها بما يساعد على عمق الشخصية ودسامتها في المراهقة . وإن تحدى الحياة المعاصرة للمربي يكمن في أنه على الرغم مما في هذه الحياة من نقص التماسك وما تحفل به من ألوان التوتر والتهديد ، الأمر الذي يهدد أمن الذين يحيونها وصحتهم العقلية بدرجة تفوق ما يحدث على الأقل في بعض المجتمعات القديمة الأكثر تماسكا ، إلا أن عدم تجانس المطالب والاحتمالات يتيح المجال أمام تنوع واسع المدى في النمو الشخصي السوي وأمام التحقيق الكامل للإمكانات الفردية

المراجع

- AGAZZI, A. *Panorama della pedagogia d'oggi*. Brescia, La Scuola, 1948. 124 p.
- BOWLEY, A. H. & TOWNROE, M. *The spiritual development of the child*. Edinburgh & London, Livingstone, 1953. 84 p.
- BUHNEMANN, H. *Die Selbstbildungsmittel der neuen Schule*. Lübeck, Willenwever, 1949. 116 p.
- CASTIRLO, J. *A humane psychology education*. London, Skeed & Ward, 1938. 254 p.
- CENTRE D'EDUCATION CONTEMPORAINE. *Cadres nouveaux, méthodes nouvelles*. Paris, Les Presses de l'île de France, 1947. 94 p.
- CHATELAIN, F. *Les principes de l'éducation nouvelle*. Paris, Les Presses de l'île de France, 1951. 47 p.
- CODIGNOLA, E. & CODIGNOLA, A. M. *La scuola-città Pestalozzi*. Firenze, Scuolacittà Pestalozzi, 1951. 78 p.
- Maestri e problemi dell'educazione moderna*. Firenze, La Nuova Italia, 1951. 292 p.
- COUSINET, R. *L'éducation nouvelle: actualités pédagogiques*. Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1951. 162 p.
- CUNNINGHAM, W. F. *Pivotal problems of education. An introduction to the Christian philosophy of education*. New York, Macmillan, 1940. 588 p.
- DANIEL, M. V. *Activity in the primary school*. Oxford, B. Blackwell, 1948. 310 p.
- DURAND, S. M. *Pour ou contre l'éducation nouvelle: essai de synthèse pédagogique*. Bruges, Desclée de Brouwer, 1951. 203 p.
- ELMGREN, J. *School and psychology*. Stockholm, Esselte, 1952. 342 p.
- ENGEL, P. *Pädagogisch-psychologische Gestaltung des Elementarunterrichts*. Mainz/Rhein, Kirchheim, 1949. 175 p.
- FLEMING, C. M. *Individual work in primary schools*. London, Harrap, 1934. 153 p.
- GABERT, E. *Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes*. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1951. 120 p.
- GAUDIA, Z. «L'et schoolkind», in Rutten, F. J. Th. *Jaren der Peugd*, vol. II. Heemstede, De Toorts, 1952.
- GREAT BRITAIN, MINISTRY OF EDUCATION. *Seven to eleven: your children at school*. London, HMSO, 1949. 36 p.
- GUILLAUME, P. *La formation des habitudes*. Paris, Alcan, 1936. 206 p.
- HABERLIN, P. *Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung*. Zürich, Schweizer Spiegelverlag, 1936. 139 p.
- HECKER, W. «Über die sittliche Entwicklung von Schulkindern und Frühjugendlichen», in: Fröger F. & Volkelt, H. *Experimentelle Kinderpsychologische München*, 1937.
- HOUD, M. *Some emotional aspects of learning*. London, Heinemann, 1951. 82 p.
- JONASSON, M. *Athöfn og Uppeldi*. Reykjavík, Hlaobuo, 1947.
- JOTTERAND, R. ULDREY R. BEGUIN, M., CHAPUIS, A. BOLSTERLI, E. *Problèmes scolaires*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1952. 56 p.
- Lexikon der Pädagogik*, vol. III. Bern, A. Francke, 1952. XIV + 624 p. E. Claparède, p. 89; R. Cousinet, p. 99; O. Decroly, 103; J. Dewey, p. 106; R. Dethlefs, p. 112; A. Ferrière, p. 135; C. Freinet, p. 147; H. Wallon, p. 471; C. Washburne, p. 472.

- LUSTENBERGER, W. *Gemeinschaftliche geistige Schularbeit Entwicklung und Theorie Abhandlung*. Lierni, H. Studer, 1949. 95 p.
- MAGISTER (pseud). *Verso la scuola integrale*. Brescia, La Scuola. 228 p.
- MEYLAN, L. *Pour une école de la personne*. Lausanne, Payot, 1942. 96 p.
- MINISTRK OF EDUCATION. *Seven to eleven: your children at school*. London, HMSO, 1949. 36 p.
- NUNN, T. P. *Education, its data and first principles*. 3rd ed. London, E. Arnold, 1945. 283 p.
- PARKHURST, H. *Education on the Dalton plan*. New York, Dutton, 1922. 278 p.
- Exploring the child's world*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1951. 290 p.
- READ, H. *Education through art*. London, Faber & Faber, 1943. 320 p.
- ROSSELLO, F. *Allons-nous vers une école d'action, de raison ou de passion?* Genève, Port Noir 6, 1944. 28 p.
- SCHENK-DANZINGER, L. *Entwicklungsstufe für das Schulalter 5-11 Jahre*. Pädagogisch-psychologische Arbeiten. Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1953.
- SEIWALD, E. *Neue Gesichtspunkte für eine demokratische Schule und Bildungsreform in Österreich*. Klagenfurt, K. Dürschmid, 1948. 78 p.
- SLADE, P. *Child drama*. London, University of London Press, 1954. 379 p.
- SPRINGER, J. *Schöpfertischer Anfangsunterricht*. 3rd ed. Worms, Verlag E. Wunderlich, 1951. 360 p.
- STEAD, H. G. *Education of a community, today and tomorrow*. London, University of London Press, 1942. 165 p.
- STREBEL, G. *Das Wesen der Schulsitte und ihre Erfassung*. Solothurn, St. Antoniusverlag, 1946. 124 p.
- VERMEKLEN, G. *Les sanctions et l'éducation, leur légitimité, leurs modes et leurs résultats*. Bruxelles, Jean Vromans.
- WARR, E. B. *Social experience in the junior school*. London, Methuen, 1951. 118 p.
- WETTIG, L. *Das Problem der Strafe in der Erziehung*. Ravensburg, O. Maier, 1949. 45 p.
- WOSSNER, G. *Lernen und Lehren auf der Stufe der Volksschule*. Stuttgart, Klett 1948. 255 p.
- ZIEGFELD, E. (ed.) *Education and art*. Paris, Unesco, 1953. 130 p.
- Art et éducation*. Paris, Unesco, 1954. 144 p.

بعض المشكلات الخاصة في المدرسة الابتدائية (١)

الاعتماد المتبادل بين الحياة العقلية والحياة الانفعالية

تعتبر سنوات المدرسة الابتدائية من حوالى السادسة الى الحادية عشرة أو الثانية عشرة مرحلة انتقال ونمو وتنظيم في الحياة العقلية للأطفال ، وفي نموهم الاجتماعى والانفعالى أيضا . والحق أن توضيح الاعتماد والتفاعل المتبادل الوثيق بين هذه الجوانب من جوانب الشخصية هو أهم ما أسهم به علماء علم الحياة وعلم النفس الديناميكي في التربية (٢) . فالتعلم بمعناه التربوى الدقيق لا يحقق تقدما اذا أصاب الاضطراب حياة الطفل الانفعالية ، كما أن الطريقة التى يستطيع الطفل أن يستجيب بها عقليا لمطالب المدرسة منه قد تساعد على تطور نمو شخصيته أو فد تموقه . ولهذا كان كل من الصحة النفسية والتقدم الذهنى يتوقف على الطريقة التى تلائم المدرسة بها نفسها مستوى تطور النمو عند تلاميذها ، فهى قد لا تتخلى من مطالبها ولكنها يجب أن تعمل على ملائمة هذه المطالب لمعاملات النمو والتضج

المشكلات الانفعالية لدخول المدرسة لأول مرة

في هذه الملامة قد تكون خبرة الطفل الأولى بالمدرسة الابتدائية أمرا حاسما . ففي معظم البلاد الأوروبية يبدأ التعليم الإلزامى في سن السادسة (٣) . . ونظرا لأن غالبية التلاميذ لا يكونون قد دخلوا دور الحضانة أو رياض الأطفال من قبل ، فإن التحاقهم بالمدرسة الابتدائية

(١) الكثير من هذا الفصل يستند على أدلة المؤلفات التى أعدها للمؤتمر I. Rother, Poggendorf, Celle, German Federal Republic (Teaching the Basic Educational Skills).

وكذلك H. Aebi الذى سبق الاقتراس عنه ، وعلى مناقشات لمجموعة رقم ١ فى المؤتمر حول (التربية فى المرحلة السابقة على المدرسة ومرحلة الطفولة المبكرة)

(٢) هذه الفكرة متضمنة فى مؤلفات علماء النفس الانجليز ابتداء من هيوم ومن بعدهم ، وبخاصة فى كتابات المدرسة البيولوجية - مثل سبنسر ودارون وصلى وهوبهاوس ومكدوجل

(٣) ويستثنى من ذلك الولايات المتحدة (سن القبول ٥) ، وبلقاريا والدانمارك وفنلندا وهولندا وبولندا والبرتغال والسويد ويوغوسلافيا (سن القبول ٧)

قد يكون أول اتصال لهم بملبسة من أى نوع ، وأول مرة يجدون فيها أنفسهم بين جماعة من رفاق في سنهم وتحت إشراف راشد واحد فقط وفي هذه السن يختلف الأطفال من كل من أطفال روضة الأطفال الذين يعتبر اللعب الرمزي وسيلتهم الوحيدة للتعلم ، وأطفال المدرسة الابتدائية الناشئين التلهفين على اكتساب المهارات وإقامة عالم من العلاقات السببية .. فهم من الناحية الانفعالية لم ينفصلوا عن عالم أحلام اليقظة ، ولم يخلصوا من الاتجاهات التي يتحكم فيها مبدأ اللذة والألم .. كما أنهم لم ينفصلوا كثيرا نحو التقبل الواقعي للعالم وللناس كما هم فعلا ، واستقلالهم في أمورهم الشخصية وحياتهم الاجتماعية قلق مزعزع وعلى الرغم من أنهم في بعض الأحيان يكشفون عن قدر كبير من الواقعية في فهمهم الآخرين من الكبار وامثالهم من الصغار ، فإنهم ما زالوا يرتدون من حين لآخر الى التقمص الذاتي الذي تحفل به أحلام يقظتهم . كذلك قد يترجح سلوكهم من النقيض الى النقيض وبخاصة في أمور مثل عادات النظافة التي يفرضها عليهم تدريجهم المبكر ، وكثيقاتهم أقل استقرارا وثباتا مما يعتقد أغلب الآباء والعلمين ، فالأطفال في الخامسة أو السادسة لا يتلمسون طريقهم في عالمهم الا في اتجاهات مؤقتة وعابرة ودخول الطفل المدرسة لأول مرة ، أى اقباله على عالم ذي مطالب أشد نومية من مطالب البيت وتسوده علاقات غير شخصية ، يحتمل أن يثير في نفسه على الأقل نوعا بسيطا من القلق وعدم الأمن حتى ولو كان الطفل لا يعاني من مصاعب غير مادية في تطور نموه . فليس من غير المألوف مثلا أن نلاحظ انهيار بعض العادات التي كان يبدو أنها راسخة . وبعض الأطفال تتناوب صعوبات في النوم أو تناول الطعام ، بل وقد يرتدون الى التبول أثناء النوم وإلى سورات الغضب . بينما قد يصبح آخرون عرضة لتأعب بسيطة كالسعال ونزلات البرد واضطرابات المعدة ونوبات الدوار ، ويبدو على أغلبهم التعب الشديد . وهم جميعا تقريبا يكشفون عن فاجأتهم وقلقهم اذ يسقطون اتجاهاتهم نحو أبويهم على معلمهم بنفس الطريقة التي يسقطها بها صغار الأطفال في دور الحضنة ، فهم « يحبونهم » و « يكرهونهم » بصورة يتجلى فيها التهويل بما قد يثير غيرة أو عداوة الآباء الذين قد يكونون هم أنفسهم على درجة ما من عدم اكتمال النضج . وهذه الظروف الجديدة قد تسبب للأطفال الذين لم يستطيعوا الانفصال عن أمهاتهم في مستوى من السادسة المادى ، أو الذين يكونون مصابين أو غير آمتين لسبب ما ، اضطرابا حادا يعجزون عن احتماله ، وهذا الاضطراب قد ينعكس على قدرتهم على الاستجابة للمطالب العقلية المفروضة عليهم

تطورات النمو الذهني

ان مرحلة التكيف الهش المراهف التي تصادف دخول الطفل المدرسة بصاحبها تحول في الحياة الذهنية التي تربط بها ارتباطا وثيقا ، فقد

لاحظ الكثيرون من الباحثين أن السنوات الأولى في المدرسة الابتدائية تتميز بالانتقال من المفاهيم العددية والمكانية والمادية التي تتصف بالجمود وعدم الثبات والتعلق بالمظاهر الخارجية للأشياء ، إلى المفاهيم والعمليات الأكثر عمومية ومرونة وثباتاً ، أي المفاهيم التي تتيح إدراك الواقع أدراكاً موضوعياً

والطفل في سن ما قبل المدرسة يدرك الأشياء والحوادث ويفسرهما بصورة ذاتية للغاية رابطاً إياها بميوله الخاصة وربطاً وثيقاً . من ذلك مثلاً أن صفار الأطفال يعرفون الأشياء بدلالة النشاط الذي يسمحون به (البركة الصغيرة الساكنة هي المكان الذي نخطو إليه) . ولكنهم عندما يقتربون من السابعة ينزحون إلى تعريف الأشياء بدلالة المجال الذي تنتمي إليه ، ومنذ هذا الوقت يأخذون في تسمية بعض المعالم الرئيسية فيها مما يدل على أنهم يدركون الأشياء كما هي ويستطيعون أن يتخيلوا لانفسهم معياراً موضوعياً (١)

وقد لاحظ بياجيه (٢) من دراساته لتفكير الأطفال أنه في الفترة الواقعة بين السادسة والثامنة من العمر يطراً على التركيب المنطقي للمفاهيم الرئيسية والعمليات العقلية المتصلة بالعدد والكميات المادية والحركة والمكان تغير ملحوظ . فالمفاهيم والعمليات التي كانت تتوقف من قبل على التصور الحسي وكانت عرضة لثشتي الوان خداع الحواس الناجمة عن مظهرها السطحي (مثل التغير الظاهري في الكميات المادية والأخطاء التربوية على مقارنة المسافات والحركات) ، هذه المفاهيم والعمليات تكتسب ثباتاً وتماسكاً ورسوخاً في سن السابعة تقريباً . والطفل وإن لم يكن في وسعه بعد أن يقوم بعمليات فكرية تستند على مجرد افتراضات وفروض ، إلا أنه يستطيع أن يفكر تفكيراً منطقياً إذا ما وجد أمامه مادة محسوسة أو إذا ما تذكرها . والمؤلفون الذين ينتسبون لمدرسة الجشطالت في علم النفس يشرحون المسألة بصورة أخرى مكملة ، فقد لاحظوا حدوث الانتقال من الإدراك التركيبي إلى الإدراك التحليلي أثناء مرحلة الطفولة الوسطى (١)

(١) جنت شارلوت وبهر (نفس المرجع) حذو بينيه الذي يعتبر تعريفات الأشياء في مقياس الذكاء ، التي ابتدع من العالم الهامة والذي استطاع تمييز عدة مستويات لتطور النمو عند تفسير النتائج

(٢) J. Piaget and A. Szeminska. La Genèse du nombre chez l'enfant Neu-châtel, Delachaux & Niestlé, 1941 J. Piaget and B. Inhelder Le Développement des quantités chez l'enfant Neu-châtel, Deauchaux & Niestlé 1941 : J. Piaget, Le développement de la notion de temps chez l'enfant. Paris, Presses universitaires de France, 1946 J. Piaget and Inhelder. La géométrie spontanée de l'enfant, Paris Presses universitaires de France, 1948. H. Werner, Comparative Psychology of Mental Development (rev. ed.) Chicago, Follett, 1948; H. Wallon, «Les origines de la pensée chez l'enfant». Paris, Presses universitaires de France, 1954. (2 vols.).

الفروق الفردية

هذه العمليات المترابطة من النمو الاجتماعي الانفعالي والنمو الذهني لصغار الاطفال تتأثر بصورة عميقة بتعدد تبيينها بموامل تكوينية وبيئية . فالتغيرات الذهنية المشار اليها آنفا مثلا تتم بسرعة كبيرة أو قليلة تبعا لمستوى ذكاء الطفل الفطري الذي يحدد أقصى امكانياته وسرعة نموه . ومن ناحية أخرى توجد بين الاطفال فروق كبيرة في الاستعداد المزاجي الذي اليه وحده يرجع اختلافهم من حيث القدرة على التألؤم مع المطالب الاجتماعية . فاذا أضفنا الى ذلك عدم تحقيق ظروف حياة الطفل لمطالبه الأساسية ، فعندئذ يكون الطفل قد حجز من قطع شوط طويل في طريق التحرر الانفعالي . . ذلك التحرر الذي لا يتمكن بدونه من تحقيق النمو الإدراكي المناسب . كذلك تلعب البيئة دورا مباشرا في النمو الذهني ، فمثلا الاطفال الذين يقومون في البيت بمراقبة الام أثناء الطهي أو بمساعدتها فيه ، ويزنون الأشياء أو يقيسونها أو يحصونها . . هؤلاء الاطفال يحتمل أن يفيدوا من ذلك في تكوين مفاهيم أولية من العدد

وبالمثل نجد أن الاطفال الذين يشبون في بيئات غير ملائمة من نواحي أخرى يكتسبون من خبراتهم المبكرة المتصلة بشراء الطعام من المتجر المحلي مثلا معرفة ملحوظة وواقعية بقيم النقود تفوق ما يعرفه الاطفال الذين يشبون في أسر أسر جالا . واطفال الاسر التي يتحدث فيها الوالدان الى أبنائهم بذكاء ، ويتقصون عليهم القصص أو يقرأونها لهم ، ويرمون محاولاتهم للتعبير من أنفسهم بالكلام ، هؤلاء أيضا يحتمل أن يتقدموا من حيث التعبير اللفظي واستعدادهم لاستخدام الالفاظ وفهمها ، الامر الذي يتوقف عليه الكثير من تقدمهم التعليمي فيما بعد

ونستطيع أن نعدد الكثير من هذه الامثلة التي تدل بصورة عملية على انه ما من طفلين في بدء حياتهما الدراسية بالمدرسة الابتدائية يكونان في نفس مرحلة النمو . ونظرا لان الاطفال في السادسة أو السابعة لم يتعرضوا بعد للتأثير الموحد للتدريس فمن المحتمل أن يكونوا على قدر من عدم التجانس أكثر من أي مرحلة أخرى باستثناء المراهقة المبكرة

مقياس الاستعداد للمدرسة

ليس من المدهش إذن أن تابل المحاولات لقياس استعداد الطفل لدخول المدرسة الابتدائية . ومن هذه المحاولات الدراسات التي قامت بها داترنجر (١) وعلماء سيكولوجية الطفولة في فينا . وقد اقامت داترنجر

L. Danzinger, Der Schulfähigkeit, Wiener Arb. Z. pad. Psychol. 1933, (١)
N^o 9.

وانظر أيضا شارلوت بومر (المرجع السابق) والقائمة البيبلوجرافية الكاملة لتلويقات الفرنسية والالمانية في

Strebel Das wasser der Schulfähigkeit and ihre Erfassung. Solothurn, St. Antons, 1944

دراساتها على أساس دراسة الحالات واقترحت العناصر الآتية بوصفها جوهرية : مستوى معيناً من تطور النمو الذهني ، وقدرته على الإسهام في عمل غرضي ، وقدرته من الإحساس بالواجب ، واستعداداً للاستجابة لواجبات مقررّة وللتركيز والجلد ومقاومة شرود الدهن ، والقدرته على الاشتراك في النشاط الجمعي والاستجابة للمقترحات والأعمال التي يكلف بها لا الطفل وحده بل الصف بأكمله

وعلى أساس هذه المعايير وأشباهها بنيت الاختبارات لقياس استعداد الطفل للمدرسة . . ولكنها من الناحية العملية لم تطبق إلا نادراً وفي حالة التجريب فقط . فلكي يكون الاختبار الذي يحاول مقياس الاستعداد بدلالة درجات أو مستويات معينة صادقاً من الناحية العلمية لابد أن يتوفر له عدد من المعايير الثابتة ، وهذا قد يؤدي بالمدرسة نفسها إلى تحديد مطالب معينة مقننة وجامدة بدرجة ما . واستخدام مثل هذا الاختبار بوساطة أفراد لا يفهمون تماماً الاعتبارات النفسية والتربوية التي يتضمنها قد يؤدي إلى تقبل أعمى للحالة القائمة ومن ثم ينفي عدم تشجيعه . أما إذا استخدمه أشخاص يستطيعون تفسير نتائجها بمهارة ويكونون قد تلقوا تدريباً نفسياً كلينيكياً ، فإنه قد يساعد على اختبار مطالب المدرسة اختباراً دقيقاً ، ومحاولة زيادة ملائمة هذه المطالب السيكولوجية للأطفال

ولقد لفتت دراسات داتزنجر الانظار إلى أن التوقعات السائدة في المدارس الابتدائية بأوروبا والتي انبثقت من مزيج من الخبرة والمعايير النفسية بدرجة ما ، هذه التوقعات لا تعكس الحقائق المعروفة عن تطور نمو الأطفال عموماً . ومع ذلك فإذا قبلها المعلمون على أنها مرشد وعلى أنها قابلة للتعديل بحيث تلائم الفروق الكبيرة بين الأطفال ، فمندد قد لا يكون ثمة ضرر منها . ولكن ما يؤسف له أن الكثير من النظم المدرسية تلتزم بمناهج وخطط دراسية جامدة تضعها السلطة المركزية ، وهي إذ تحاول أن تقصر جميع الأطفال على التقدم بسرعة واحدة إنما تجعل الاخفاق أمراً محتوماً . وهذا الاخفاق في المراحل الأولى للتعلم قد يعوق اكتساب الموضوعية والتجريد في التفكير ويعطل الفرضية النامية المصاحبة له

صف الاستقبال

وثمة طريقة أخرى أشد حصة لضمان التلاؤم الناجح لحياة المدرسة وللمطالب الشكلية التي نجدها في منهج المدرسة الابتدائية ، هذه الطريقة هي ملائمة سنوات الدراسة الأولى لذلك القدر الكبير من عدم التجانس بين الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة . ويتحقق ذلك في بعض البلاد بإنشاء مدرسة خاصة بصغار الأطفال أو تخصيص صف استقبال يعهد به إلى معلمة شديدة الحساسية لحاجات الأطفال في سن السادسة أو السابعة ، ولا يوضع مثل هذا الصف منهج محدد . . بل تكون مهمته

توفر ما يلزم لمختلف مستويات النمو الانفعالي والذهني ، ومواصلة طرق التعلم باللعب الرمزي المألوف في دور الحضارة ، كما انه في نفس الوقت يتيح الفرص لاكتساب المهارات بصورة أكثر انتظاما ولباتا . ومن الممكن في مثل هذا الصف تمويد الاطفال بالتدريج على ان يألوا الامور الخاصة بالنظام والتنظيم ، المعروفة في التدريس للصفوف الكبيرة العدد - كالترام المقاعد وعادات الترتيب وانتظار الدور للكلام وما أشبه ذلك من الامور السيرة على الطفل عادة

وإذا ما كانت هذه الصفوف قليلة العدد ، ولم تنفجر المشرفات على كل منها لمدة عام أو عامين ، فعندئذ تستطيع المعلمة أن تعرف تلاميذها بالتدريج ، ومن ثم يكون في وسعها أن تقوم بنفسها بقياس استعدادهم للتعلم الشكلي ، وأن تقدر الى أى مدى تمكن طفل من الاطفال من تكوين المفاهيم الأولية للعدد بحيث أصبح يعرف مثلا ان خمسة مكعبات تظل دائما خمسة مهما كانت طريقة تجميعها . كذلك تستطيع أن تسبر درجة فهم الطفل للغة المنطوقة ، ومدى حصوله للفرق ونمو قدرته الإدراكية بالقدر الذي يجعل في امكانه الاقبال على تعلم القراءة .. وملاحظتها اليومية لاطفال صفها تتيح لها أن تتبين نمو الفرضية والتركيز والاستعداد للاستجابة للواجبات المقررة عليهم

ولكن المعلمة مهما كانت خبرتها ومهارتها قد يفوتها فهم بعض الاطفال الا اذا وجهت اليهم انتباهها خاصا .. فالطفل الشديد الخجل الذي لا تصدر عنه مضايقات سافرة يغلب أن يعاني كثيرا في الصف ، إذ يحتمل أن يظل صامتا والّا يشترك في النشاط ، وخجله ذاته قد يخفي قدرته الحقيقية . وبعض المعلمين قد يعتبرون مثل هذا الطفل أحيانا غيبا أو خاملا، بينما يماكسه الاطفال الآخرون وبالتالي يزيدون ما يعانيه من عسر التكيف . ولهذا ينبغي على معلمة صف الاستقبال ألا تلتقي على مثل هذا الطفل الخجول أسئلة لا يستطيع الإجابة عليها ، بل يجب عليها أن تحاول إشغاله ببعض النشاط البسيط ، وأن تمتدح فيما ينهها وينه أي تقدم يحرزه ، كما يمكنها أن تطلب الى زملائه في حدر وبطريقة غير مباشرة أن يمدوا له يد المساعدة . فعندما يكون الطفل مثلا خارج الحجرة يستطيع سؤال زملائه من الالامب التي يميل اليها ، وتشجيعهم على التفكير في الاسباب التي تجعله لا يلعب معهم . قد يقول بعض الاطفال « لعله يخاف منا... » وعندئذ تشترك المجموعة كلها في إيجاد حل لهذه المشكلة

اعداد الطفل لدخول المدرسة

على الرغم من أن وجود المعلمة في المدرسة يسير تطور نمو الطفل من طفولته المبكرة الى طفولة مستقرة سعيدة ، إلا أن اساليب رفق الفجوة بين المرحلتين رغم أهميتها تعتبر ثانوية بالنسبة للتنشئة الحكيمة . فثقة الطفل بنفسه وكذلك اتجاهاته حيال الأشياء والكبار والاطفال الآخرين ، تتكون لديه منذ السنوات الاولى في حياته . وإذا كان قد دخل دار

الحضانة ، فينبغي أن يكون قد اكتسب - وخصوصا في السنة الأخيرة - خبرات تماثل في طبيعتها خبرات السنة الأولى في المدرسة الابتدائية وما لم تختلف طريقة التدريس في المدرسة الابتدائية عنها في دار الحضانة أو روضة الأطفال بصورة مفاجئة ، فمن المرجح أن يحدث الانتقال في هدوء وأن يتم التكيف بسهولة . ولكن عندما تكون دار الحضانة متحررة من القيود ونشطة بينما تكون المدرسة الابتدائية متزمنة كابتة فمن المحتمل حدوث صعوبات في عملية الانتقال . ولهذا كان من الأمور البالغة الأهمية أن تتلقى معلمات دور الحضانة بمعلومات صفوف الاستقبال للاتفاق على التقريب بين الطرق ، فمثل هذا التقريب وإن كان يعنى حلا وسطا إلا أنه حقيقى بأن يكون هونا كبيرا لتلاميذهن

وغالبية التلاميذ الذين لا يدخلون مدارس الحضانة أو رياض الأطفال يحتاجون إلى اعداد من آبائهم وإلى معاملة حريصة وتبصر من معلماتهم . وكما هو الحال مع صفار الأطفال الذين يلتحقون بمدرسة الحضانة يعتبر اتصال الوالدين بالمعلمات قبل دخول الطفل المدرسة وزيارة الطفل نفسه للمدرسة في صحبة أمه من الأمور المثالية . وإذا كان هناك للجيران أطفال كبار في نفس المدرسة - وهو أمر مألوف في المجتمعات الصغيرة الوثيقة التماسك - فإن الأم الماهرة تستطيع أن تستعين بهم في زيادةطمئنان طفلها ، كما أن في إمكان المعلمة أن تساعد الأسرة بالتحدث إلى آباء الأطفال منفردين أو مجتمعين على فهم واحتمال متتابع السلوك التى قد تحدث في نهاية الأسبوع المدرسى الأول بوجه خاص - مثل العزوف عن الذهاب إلى المدرسة ، والتكتم المفاجئ الذى غالبا ما يكون قهريا ، والاستقلال بالنفس - وإذا عملت المدرسة على الاتصال بالأسرة في وقت مبكر ، وكانت المعلمة على قدر كاف من اللباقة والمهارة والمعرفة ، فإنها قد تستطيع أن تؤثر في التنشئة الأولى لتلاميذها بحيث تتاح لهم فرص النمو الاجتماعى والانفعالى الذى يسر عليهم فيما بعد النمو التعليمى

ولعلنا متفقون على أن معظم الأطفال فيما يبدو يحتاجون بسلام خبرة البدء في التعليم الشكلى بقليل من معونة الوالدين أو المعلمات . فالخامة البشرية حقا على جانب كبير من الرونة . والأطفال يستطيعون التلاؤم ويدفعون فيه ائمانا متفاوتة . ولكن نسب الاخفاق الكلى أو الجزئى في تحقيق تقدم تعليمى مرض كما كشفت عنها الدراسات التى أجريت في المدارس الاوربية ، والتى يحتمل أن تكون أشد عمومية مما يعتقد معظم الربون والاداريون ، هذه النسب ينبغى أن تجعلنا نتوقف قليلا . فنحن لانستطيع أن نتجاهل إمكان تأثير اتجاهات الطفل جميعا نحو نفسه ونحو غيره تأثيرا ضارا بخبراته الأولى في المدرسة ، أو احتمال اكتساب بعض الأطفال كراهية دائمة للمدرسة

ومن ناحية أخرى ، فإن دخول الطفل المدرسة لأول مرة قد يسهم كثيرا في معرفة الطفل بنفسه وبالأخرين . وفي ادراكه لاستعداداته وحدوده ، وقدرته على الإقبال بثقة على المواقف الجديدة فيما بعد ، إذا لقي الطفل

معاملة ملائمة من أبويه ومعلماته الذين يدركون مدى الاضطراب العميق الذي ينجم من التفجير المفاجيء

التأخر والتخلف

إن التعجيل الشديد بدفع الطفل الى التعليم الشكلي ، وفرض معايير تصنفية عليه وبخاصة معايير التعليم الشكلي للقراءة والاعداد ، يؤدي الى انتشار التأخر والتخلف في المدارس الابتدائية . وهذا الامر الذي لم يظفر الا بالقليل من اهتمام علماء النفس والتربية (١) يعتبر امرا بالغ الاهمية اذ يؤثر على عدد من الاطفال اكبر كثيرا مما نعتقد . وقد كان لجهود الطليعة مثل بينيه وسيمون في فرنسا وبرت (٢) في انجلترا الفضل في توجيه الانتباه الى ان القابلية للتعلم تعتمد بدرجة كبيرة على الاستعداد الفطري التكويني ، والى ان الاطفال يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا من حيث القدرة على التعلم . فبعض الاطفال لا يستطيعون بسبب الانخفاض الشديد في مستوى ذكائهم ان يسيروا في تعلمهم بنفس السرعة التي يسير بها زملاؤهم . ومعظم النظم التعليمية الاوروبية تعترف بذلك اذ تعمل على توفير المدارس والصنوف الخاصة للأطفال الذين يكون ذكاؤهم دون العادي بدرجة كبيرة (٣) . حتى ولو لم يكن عددهم كبيرا . وقد تبين من تكرار اختبارات عينات من السكان ان ما يقرب من واحد ونصف الى اثنين في المائة من الاطفال يكونون من ذوي الضعف العقلي الشديد لدرجة انهم يخفقون بشكل ملحوظ في متابعة المنهج الذي يعتبر مناسباً للطفل العادي

الاغبياء

غير ان عدد الاغبياء اكبر من ذلك بكثير ، فاذا اعتبرنا نسبة الذكاء التي قدرها ٨٥ حداً فاصلاً - أي مستوى نمو الاستعداد العام للتعلم (وليس مستوى التحصيل) الذي يبلغ ٨٥ ٪ أو اقل من مثيله عند الطفل العادي في نفس العمر الزمني - فاننا نتوقع عندئذ ان نجد في أي مجموعة غير منتقاة من مجموعات العمر أن حوالي ١٢ ٪ أو ١٣/٠ من الاطفال لا يستطيعون مسايرة زملائهم الاذكي منهم وان لم يكن بهم ضعف عقلي

(١) هذا عل الرغم من ان الدراسات الخاصة بالاستعداد للمدرسة بدأت منذ ٢٠ سنة بكتاب :

W.M. Winch, «When Should a Child Begin School? Warwick & York, 1941.

وبالبحث الذي اجراه تلاميذ فالتين :

A. Binet, «Le développement de l'intelligence chez les enfants, l'année (٢) psychologique, 14, 1-94, 1906. ; C. Burt, «The Relations of Educational Abilities», Brit. J. Ed. Psychol, vol. IX, pt. 1, 1939.

(٣) بدلالة اختبارات الذكاء الفردية المقتنة حيث يكون المتوسط ١٠٠ والايحرف المعياري ١٥ « كالاختبارات المشتقة من مقياس بينيه) يكون الحد الفاصل للضعف العقلي الذي يتطلب عناية خاصة هو نسبة الذكاء التي تبلغ ٧٠ عادة

شديد (أى لاتقل نسبة ذكائهم عن ٧٠٪)

ومن المهم هنا أن نذكر أن معدلات نمو القدرة تتناسب بصورة تقريبية مع درجة القدرة الفطرية - أو بعبارة أخرى أن النضج العقلي عند الإكدياء أسرع منه عند العاديين . وأنه عند هؤلاء أسرع منه عند الإغبياء - ولهذا فمهما استغل الطفل القبي ما لديه من إمكانيات عقلية الى أقصاها فمن المحتمل أن يزداد تخلفه عن زملائه الأذكي منه عاما بعد عام إبان سنوات الدراسة الابتدائية الخمس أو الست

وقليل من البلاد الأوروبية تعترف في نظم التعليم الابتدائي بها بحاجة الإغبياء الى منهج يتلاءم مع بطء نموهم . والحق أن نظام صفوف السن ، ذلك النظام الذى تأخذ به معظم البلاد تقريبا ، يحكم على الإغبياء حكما ألبدا بالفشل عندما يدخلون المدرسة وذلك بقدر تحديده للمستويات على أساس استعدادات ذوى القدرة المتوسطة من الأطفال . ولهذا نتوقع مثلا أن نجد طفلا في العاشرة من عمره ونسبة ذكائه ٨٠ لايزيد من حيث المستوى عن الأطفال العاديين الذين يصغرونه بعامين ، كما نتوقع ألا يستكمل هذا الطفل أكثر من خمس أو ست سنوات من سنوات التعليم الإلزامي التسع . وليس لدينا إلا القليل من الإحصائيات الدقيقة الخاصة بالمدارس الأوروبية والتي تبين الإحصار الزمنية للاطفال في مختلف المستويات التحصيلية بالمدرسة الابتدائية . غير أن هناك دراسة مفصلة (١) أجريت في بلجيكا تبين أن نسبة الأطفال المتأخرين عاما أو أكثر في المدارس البلجيكية عام ١٩٥١ كانت كما يلي :

الصف الثانى (سن ٧) ٢٢.١٪ ، الصف الثالث (سن ٨) ٢٥.٩٪ ،
الصف الرابع (سن ٩) ٣٢.٣٪ ، الصف الخامس (سن ١٠) ٤٠.٣٪ ،
الصف السادس (سن ١١) ٤١.٣٪ (٢) . ومن هذه الأرقام التى يحتل
أن تكون ممثلة للحالة في أوروبا (٣) نستطيع أن نستنتج أن الفشل كما

Hotyat et al. «The Instruction, Education and Mental Health of Belgian Children and Adolescents».

وهو تقرير أعده للمؤتمر مركز البحوث بمعهد التربية المالى فى Finaut ونشر فى «La revue pädagogique. Brussels, 27th year, no. 8, Nov. 1953, and subsequent volumes

والأرقام الواردة أطراف قائمة على المعلومات التى جمعها المفتشون من جميع المدارس والتي تعترف عليها إدارة التعليم الابتدائي وذلك فى المناطق الناطقة بالفلان الفرنسية والفرنسية واللغويات المختلطة . وهى لا تشمل بيانات مما يقرب من ٧.٥٪ من تلاميذ المدارس الذين يوجدون فى الأقسام الإعدادية بمدارس اليسيه Lyons والإلييه Athénées والمدارس المتوسطة ... الخ

(٢) يذكر Hotyat أن الرقم النهائي (٤١.٣٪ بالصف السادس) أصغر مما كان يمكن أن يكون بسبب إحصاء التلاميذ التى تصرب من المدرسة قبل الصف السادس (٣) هذه الدراسة البلجيكية إحدى الدراسات القليلة الموسومة بالانفاضة والحقا ليسورة لنا عن أوروبا ما قبل الحرب . غير أن الأرقام التى أوردتها R. Dottrens من جيف عام ١٩٥٢ تكشف من اتجاهات مماثلة - فالأطفال المتأخرون سنة أو أكثر ببيانهم كالأولى : فى الصف الثانى (٧ - ٨ سنوات) ٢٠٪ من البنين و ١٤٪ من البنات ، وفى الصف الثالث (٨ - ٩ سنوات) ٢٢٪ بنين و ١٦٪ بنات ، وفى الصف الرابع (٩ - ١٠ سنوات) ٣٠٪ بنين و ٢٢٪ بنات ، وفى الصف الخامس (١٠ - ١١ سنة) ٣٠٪ بنين و ٢٢٪ بنات أيضا ، وفى الصف السادس

يتمثل في عدم القدرة على بلوغ المستويات التي يحددها المنهج المدرسي ، هذا الفصل أشد انتشارا مما تدل عليه النسب المعروفة للأغبياء

التأخر الدراسي نتيجة مفتعلة

ويرجع ذلك الى اسباب مركبة ، اولها انه اذا كان ٧٠٪ مثلا من التلاميذ في سن معينة ينتقلون في نهاية كل عام دراسي الى الصف التالي ، فسنجد في نهاية السنة السادسة أن مالا يزيد على ١٦ ٪ من الاطفال فقط هم الذين يجتازون المرحلة كلها دون رسوب ، ومن ثم يكون التأخر الدراسي نتيجة مفتعلة لنظام النقل على اساس السن وخصوصا اذا كانت مقبات النقل ثابتة بصورة فلسفية غير موضوعية . والواقع ان الارقام البلجيكية تدل فيما يبدو على أن معدل النقل أصبح أفضل حالا (١) مما كان عليه إذ توصل هوثيت وزملاؤه (عام ١٩٥١) الى أن مايقرب من ٥٠٪ من التلاميذ يكملون دورة السنوات الست في التعليم الابتدائي دون رسوب ، ولكن هذه الارقام تشير الى أن نسبة المعيدين تبلغ أقصاها في السنة الاولى (٢) . وقد تبين من فحص الارقام البلجيكية المستخلصة من حين

(١١ - ١٢ سنة) ٣٥٪ بين ١٩٤٧ وبنات . وإذا تجاوزنا عن اتجاه الإصلاح الذي ظهر بعد الحرب والذي تالفست منه قبل ، وعن أن التعليم في جنيف لم يصب بمثل الاضطراب الذي أصاب التعليم في بلجيكا إبان الحرب . فسنجد أن هذه الارقام متشابهة الى حد كبير . كما ان الارقام التي أوردها J.A. Verlindenta عن هولندا تشير الى نفس الاتجاه ، وإن لم تعرض بنفس الطريقة . ففي عام ١٩٤٧ مثلا وصل ٥٨ ٪ من مجموع من دخلوا الصف الاول (٥٥٪ من البنين و٦٢٪ من البنات) الى الصف السادس دون تخلف . وكان الرقم الاجمالي للتخلف حوالي ٣٠٪ من البنين و٢٥٪ من البنات

(Centraal Bureau Voor de statistiek. De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland. Utrecht 1953).

وعنك ما يقرب من ١١٪ من الاطفال لا يصلون الى الصف السادس قبل نهاية التعليم الإلزامي ، ٢٪ يتروكونه لينتقلوا بإحدى مدارس التربية الخاصة ، ٢٪ يتروكونه لاسباب أخرى . ويظهر الاتجاه نفسه في الارقام الدالة على عدد الاطفال في كل صف في إيطاليا والبرتغال (احصائيات ١٩٥٢/٥١) حيث نجد أن ٤٥٪ من التلاميذ في الصف الاول (مستوى ٧ سنوات) يزيد منهم عن ٧ ، وفي الصف الثاني (مستوى ٨ سنوات) ٦٠٪ يزيد منهم عن ٨ ، وفي الصف الثالث (مستوى ٩ سنوات) ٦٥٪ يزيد منهم عن ٩ ، وفي الصف الرابع (مستوى ١٠ سنوات) ٦٠٪ يزيد منهم عن ١٠ ، وفي إيطاليا (احصائيات عام ٥١/٥٠) يزيد ١٠٦٨٨٤٧ طفلا في الصف الاول مقابل ٧٢٦١٩٠ في الصف الخامس إذ يحدث انخفاض شديد بعد السنة الثالثة بوجه خاص . وابتداء من السنة السادسة وما بعدها تهبط نسب المواظبة هبوطا حادا (٣٣٩٩٣٥٤ في السنة السادسة ، ٢٢٠٨٢٤ في السنة السابعة ، ١٥٨٥٤٢٦ في السنة الثامنة) مما يشير الى أن الكثيرين من الاطفال (بنسبة مرتفعة تصل الى ٦٠٪) يهبطون سن ترك المدرسة دون أن يجاوزوا الصف الخامس ، أي مستوى ١١ - ١٢ سنة

(١) حوالي ٨٩٪ في المتوسط . ويبدو أن الرقم يصل في هولندا الى ٩١ - ٩٢٪ عام ١٩٥٢ مقابل ٨٧ - ٨٩٪ في ١٩٤٧

(٢) نفس التوضيح . ويظهر ذلك في الارقام الخاصة بهولندا وليس في الارقام الخاصة بجنيف

من الاحياء المدرسية الرئيسية (١) في أعوام ١٩٣٨ ، ١٩٤٥ ، ١٩٥١ أن تدهورا قد اساب الموقف بسبب الحرب العالمية الثانية ثم أعقبه تحسن ثابت على الرغم مما يبدو من أن نتائج الحرب مازالت تؤثر على الاطفال الذين ولدوا عام ١٩٤١ وقبله (٢)

الدراسات البريطانية

وثمة دراسات من نوع آخر أجريت في بريطانيا منذ أن بدأ ديرت بحوثه كأخصائي نفسى لمجلس مقاطعة لندن عام ١٩١٢ ، تلك البحوث التى ألقت مزيدا من الضوء على هذا الموضوع . فمثل مايزيد على أربعين عاما لم يعد النقل على أساس المستويات أو الصفوف من معالم التعليم الابتدائى الانجليزى . فالاطفال ينقلون من صف الى صف مع اقران سنهم وان كانت بعض المدارس تتبع نظاما للتجميع أو للصفوف الخاصة يتم بمقتضاه تجميع التلاميذ المتماثلين فى السن فى صفوف متجانسة تقريبا من حيث القدرات . وكان من نتيجة ذلك أن أصبح التعبير عن التخلف والتأخر يتم بدلالة الاعمار التعليمية أو الاعمار العقلية (٣) وليس بدلالة مكان الطفل فى الصفوف التى يحددها السن

ولقد اتجه البحث الى التركيز بصورة رئيسية على المهارات الاساسية للقراءة والهجاء والحساب والانشاء التحريرى وعلى العلاقات القائمة بين

(١) نفس الموضوع . يبدو أن ذلك أكثر احتمالا لى البلاد المحاربة - انظر لما بعد الأسباب الاجتماعية المرضية - فى هذا الفصل - ولإهداء الأرقام الخاصة بهولندا (٢) وقد تضمن الموقف فى فرنسا تحسنا مقبولا منذ ١٩٥٢ وذلك فيما يتعلق بالسنة الأولى على الأقل ، وان كان من الصير التمييز بين التحسن الجيلى وبين نتائج زيادة حالات النقل التى ترجع الى تأثير ارتفاع معدل المواليد . وهذا يلفت النظر مرة أخرى الى إمكان أن تكون بعض أنواع « التأخر » ذات طبيعة متغيرة

(٣) الاعمار التعليمية والعقلية وحددت نفسا أساسيا الاداء المتوسط فى الاختبارات المقتنة الموضوعية لبيئة غير مختلفة من الأطفال فى عمر زمنى معين . فعلا اذا استطاعت عينة كبيرة تمثل بدرجة كافية الأطفال الذين يبلغون من العمر من ٦ سنوات ، ٦ أشهر الى ٧ سنوات و ٦ أشهر ، أن تحصل على متوسط قدره ٩ نقاط فى اختبار لفهم القراءة لمعدله يقال ان الطفل (مهما كان عمره الزمنى) الذى يحصل على ٩ نقاط فى نفس الاختبار له من العمر التعليمى فى فهم القراءة ٧ سنوات . ومعظم اختبارات التحصيل الانجليزية وكثير من الاختبارات اللغوية وغير اللغوية متدرجة بهذه الصورة . انظر مثلا :

C. Burt, *Mental and Scholastic Tests* King & Co. 1921 B. and F. Schoenell, *Diagnostic and Attainment Testing*, Edinburgh, Oliver and Boyd, 1950 P.E. Vernon, *A Graded Word Recognition Test*, Scottish Council for Educational Research N.E. Hill, *The Southend Arithmetic Tests*, London, Harrap, 1944.

ولهذه الطريقة مبرر من الناحية العلمية وبخاصة لان الاختبارات التى تستهدف قياس نفس القدرة أو التحصيل قد تختلف من حيث العوامل التى تحتوىها ومن حيث توزيع الدرجات أيضا ، ولأن النمو العقلى سواء فى القدرة العامة أو التحصيل التعليمى ، قبل أن يكون على صورة قطع ناقص وليس خطيا . ومن ثم فإن « الاعمار العقلية » المستخلصة من اختبارات مختلفة قد لا تسمى بالضرورة نفس الشيء من الناحية النفسية ، كما أن وحدات النمو فى العمر العقلى ليست متكافئة . ولهذا ينبغي أن نلتزم الحرص الشديد فى تفسير النتائج وان لم يكن ضروريا أن ننصرف عن مبدأ موازنة أداء طفل معين بالأداء المتوسط لمجموعة غير مختلفة من أقرانه ، ولما يتعلق بمشكلة القياس الموضوعى بأكملها انظر ملحق (١)

مستوى التحصيل عند الطفل وقدرته العامة ، وعلى الرغم من أن الارتباط بين القدرة العامة كما تقيسها الاختبارات الفردية والجمعية وبين اكتساب المهارات الأساسية ليس تاماً على الإطلاق (١) ، فإن الأساق بين التحصيل المدرسي والدكاء وثيق بدرجة تجعل في وسعنا أن نقدر بالتقريب عدد الأطفال الذين لابد أن يتخلفوا من الناحية التعليمية بسبب انخفاض ذكائهم . ويرى برت (٢) أن أي طفل يكون تحصيله في سن العاشرة مساوياً لتحصيل الطفل المتوسط في سن ٨ ١/٢ أو دونه ، ينبغي أن يعتبر متخلفاً ويحتاج فعلاً إلى مساعدة خاصة . وهذا يعطينا نسبة تعليمية قدرها ٨٥ كخط فاصل . ولو افترضنا أن القدرة الفطرية هي التي تحدد قدرة الطفل على التعلم حتى سن ١١ أو ١٢ على الأقل فإن الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٨٥ يكونون في أغلب الحالات متخلفين أيضاً من الناحية التعليمية ، وينبغي أن نتوقع أن حوالي ١٠٪ أو ١٢٪ من الأطفال ينتمون أن يتخلفوا في سن ١٠ لجرد أن قدرتهم دون المتوسط

علم استقلال القدرة العقلية إلى انصافها

في الفترة السابقة على الحرب أسفر تكرار اختبار مجموعات الأطفال في المدارس الابتدائية عن أنه من ١٣٪ إلى ١٥٪ من الأطفال في المدارس الانجليزية كانوا متخلفين ، وهذا يوحي بأن نسبة صغيرة (٣) من الأطفال - من ٢٪ إلى ٤٪ - يحتمل أن يكون تخلفهم راجعاً إلى أسباب أخرى غير

(١) يتراوح معامل الارتباط بين ذكاء و. و. و. ومن الضروري أن نعرف بوضوح وبدقة معنى الارتباط بين اختبار للدكاء واختبار للتعلم . فمن الناحية النظرية ينبغي على اختبار الاستعداد للتعلم أو الدكاء أن يقيس إمكانية (يحتمل أن تكون) نظرية . وسيكون هناك طبيعة الحال عوامل تتعلق بالفرد وأخرى تتعلق بالاختبار مما يخفض درجة صدق اختبار القدرة المقصودة . ولكن الدرجة التي يحصل عليها الفرد في أحد اختبارات التعلم أشد من ذلك تمكيداً . لتحصيل الطفل في القراءة دالة لذكائه ، ولأي قدرات عقلية خاصة يتضمنها التعلم ، وللمرئ التعليمية التي آتت له ، وكذلك لما لديه من الدوافع ، وإذا استخلصنا أن نجد مجموعة من الأطفال التي يختلف أفرادها بعضهم عن بعض من حيث الاستعداد النظري ولا يختلفون من حيث نوع التعليم الذي تلقوه أو مدته ، فإنا قد نستطيع أن نقرر بدرجة أدق العلاقة بين الذكاء واكتساب المهارات التعليمية . وأن الارتباطات التي تحصل عليها بين درجات اختبارات الذكاء ودرجات اختبارات القراءة أو الحساب مثلاً يحتمل أن تنخفض كثيراً إذا ما كانت العينات التي طبقت عليها الاختبارات تتكون من أطفال كانوا قد تلقوا مثل تعليمها يختلف من حيث درجة الملاممة والفعالية . ومن الأمور التي مازالت موضع جدل أن تطابق ظروف الخبرة السابقة وطرق التدريس قد يحصل الارتباط بين الذكاء واكتساب المهارات التعليمية أكبر بكثير مما تدل عليه الدراسات التجريبية

C. Burt, *The Backward Child* London, University of London Press. (٢)
1937. *Mental and Scholastic Tests*. London, P.B. King and Co. 1923.

(٣) يمكن القول بأن هذا التناقض نتيجة احتمالية متعملة ترجع إلى الارتباط غير التام بين اختبارات الذكاء واختبارات القراءة . ونفساً من ذلك فإن الارتباط بين مثل هذه الاختبارات ليس خطياً تاماً . ومع هذا فمن النادر نسبياً أن نجد أطفالاً يزيد مستوى تحصيلهم على مستوى ذكائهم ومن ثم ينطبق على حالتهم ما جاء في هامش سابق من هذا الفصل ، أي أن العتاد اختبارات الذكاء على اختبارات التحصيل إنما هو على الأقل دالة لعناصر حقيقية ، أي ليست مصطنعة ، في خبرة الأطفال التعليمية

انخفاض مستوى ذكائهم عن المتوسط ، أى أنهم متأخرون (١) . ولكن عند فحص الظروف الحقيقية للفتيات المختلفة فحسباً دقيقاً (٢) يتبين أن ما يقرب من نصف عدد الأطفال كان تحصيلهم أقل مما يتحسه لهم قدرتهم العقلية المحدودة ، وأن حوالي ١٥٪ منهم كانوا عادين بل وممتازين من حيث القدرة العقلية . (٣) ولهذا فمن المتوقع أن يكون تأخر مثل هؤلاء ظاهرة غير قاصرة على مستوى ذهني معين

ولقد انعكست آثار الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩ - ١٩٤٥ ، وما ترتب عليها من عدم استقرار في التربية واضطراب عام في الأمن الاجتماعي والانفعالي الذي كان يكشف حياة الأطفال ، تقول انعكست آثار ذلك بصورة متزايدة على التأخر الدراسي . فقد أعدت وزارة التربية البريطانية اختباراً لقياس القدرة على القراءة أجرى على عينات كبيرة وممثلة للأطفال في عام ١٩٤٥ . (٤) وقد وجد الباحثون أن ٣٠٪ من أطفال الخامسة عشرة و ٢٠٪ من أطفال الحادية عشرة كانوا متخلفين أو أسوأ من ذلك ، وذلك على أساس اتخاذ خط فاصل للتخلف يقل قليلاً عن المتفق عليه في معظم البلاد الأخرى . (٥) وهذه الأرقام تدل على زيادة محسوسة في نسبة الأطفال المتأخرين وبخاصة بين الذين اتوا دراستهم الابتدائية كلها إبان الحرب . وتفسير البحوث الجارية (٦) على أن عودة الظروف العادية إلى

(١) يخصص مصطلح « التأخر » retardation في الاستعمال الإنجليزي في هذا الميدان من مبادئ البحث على الحالات التي يكون التحصيل التعليمي فيها ٨٥٪ أو أقل من المستوى الذي يسمح ببلوغه مستوى القدرة العادية . وهذا التمييز عام وينطبق إلا بغير من الباطل فيه كل ما يأتي بعد ذلك . فالطفل الذي عمره التعليمي ٨٥ سنة وعمره الزمني ١٠ سنوات يعتبر متخلفاً backward وإذا كان عمره العقلي ١٠ سنوات فإنه يكون متخلفاً وتأخراً عاماً . ولكن إذا كان عمره العقلي ٨٥ سنة فعلى الرغم من أنه يكون متخلفاً إلا أنه مع ذلك يستغل قدرته العقلية المحدودة إلى أقصى حد ممكن ولا يكون متأخراً . وبالمثل فإن طفل العاشرة الذي يكون عمره العقلي ١٢ سنة ويحصل على مستوى طفل متوسط في الحادية عشرة ، هذا الطفل وإن بدا للمدرس متقدماً بعام إلا أنه في حقيقة أمره متأخر لأن مستوى تحصيله يقل عن ٨٥٪ من المستوى الذي نتوقع أن يصل إليه بقدرة المتأخرة

(٢) C. Burt, *The Backward Child*, loc. cit. ; R.H. Adams, *An Investigation into Backwardness in Arithmetic in the Junior School*, M.A. Thesis Univ. of London, 1940 ; G. Sleight, *The Diagnosis and Treatment of the Dull and the Backward Child*, Ph. D. Thesis, London, 1952 ; F.J. Schonell *Backwardness in the Basic Subjects* Edinburgh Cliver & Boyd, 1942.

(٣) ظهر رقم مقال في البحث الذي أجراه Hatyat عام ١٩٥٢/٥١ على ١٠٧ أطفال في مدارس وامن كانوا في فرق كالتاب مستويات عمر تقل عن أعمارهم بمسئنة أو سبستين إذ وجد أن ١٠٪ كانت نسبة ذكائهم كترادج بين ١٠٠ ، ٩٠ ، ٨٠ ، ٧٠ . وبمعدل الخط الفاصل الذي كان قد سجله ٩٠ ليمائل الخط الفاصل عند الانجليزية وهو ٨٥ فإن رقمه يزيد قليلاً عن ٨٥٪ Ministry of Education, *Reading Ability* (Pamphlet no. 18). HMSC, 1950 (٤) كان المتبع قبل حرب ١٩٤٥/٣٩ اختباراً بالنسبة التعليمية التي قدرها ٨٥ كحد فاصل . (٥) وقد وافق المسح الذي قامت به الوزارة على اعتبار أن العمر القرائي الذي يبلغ ٨٥ سنوات بالنسبة لتلاميذ ١١ سنة ، ويبلغ ١٢ سنة بالنسبة لتلاميذ ١٥ سنة ، أى النسبة التي قدرها ٨٠ ، هو الحد الفاصل

(٦) لقد جذب موضوع صعوبة القراءة بأمره كثيراً من الاهتمام في الولايات المتحدة منذ نهاية الحرب ونشر عنه عدد كبير من الدراسات والمسح . انظر المراجع في هاتين والدراسات التي نشرت في :
The British J. Ed. Psychol. and
The Times Educational Supplement from 1945, onwards.

المدرسة هو عود أيضا الى نسب التخلف التي تقرب من ١٥٪ أي تقرب من رقم ماقبل الحرب

ومشكلة التأخر أو عدم استغلال القدرة الى أقصاها ليست مع ذلك مقصورة على المجموعة المتخلفة . فعندما قام وول Wall (١) في عامي ١٩٤٩ ، و ١٩٥٠ باستقصاء التحصيل في الحساب والقراءة والهجاء لدى عينة تبلغ ١٥٠٠ طفل في سن الثامنة موزعين على ١٥ مدرسة أعدادية وجد أن أكثر من نصف الاطفال الذين يزيد ذكاؤهم عن المتوسط كانوا متأخرين سنتين في تفهم القراءة ، وأن ثلثهم متأخرون سنتين في الحساب ، وثلاثة أرباعهم متأخرون سنتين أو أكثر في الهجاء وذلك بالنسبة لأعمارهم العقلية . وتأخر ذوى الذكاء العالي من الاطفال كليل بالأ يمتبه اليه المعلوم لان هؤلاء الاطفال كثيرا ما يستطيعون ، بسبب ذكاؤهم ، الذي يزيد في بعض الاحيان سنتين أو ثلاث سنوات عن زملائهم ، أن يحققوا من التحصيل العادي مايجنبهم المؤاخذة

الحاجات الاجتماعية العريضة

ان زيادة التخلف بوجه عام على أرقام ماقبل الحرب في بلجيكا وبريطانيا العظمى تعكس أولا وقبل كل شيء آثار الاضطراب العام الذي أصاب حياة الاطفال بسبب الحروب ، وهي بلاشك تشبه الزيادة الماثلة في معظم بلاد أوروبا . كما أن مقدار عدم افادة الاطفال المتفوقين عقليا من قدرتهم الى أقصاها مما كشفت عنه الدراسة التي أجريت في إنجلترا ليس من المحتمل أن يكون قاصرا على المدارس الانجليزية وحدها ، اذ نجد موقفا مماثلا حيثما تحتم الفصول الكبيرة اتباع طريقة التدريس الجمعي ومايرتبط به من طرق النظام واضطراب المدرس الى التضحية بحاجات التلاميذ الاذكياء وتركيز عنايته على تقدم المتوسطين

هذه الاسباب العريضة لها أنواع عريضة من العلاج ، فاعادة الظروف العادية المستقرة الى المدارس والمجتمع قد أدى بالفعل الى تساقص عدد الاطفال المتخلفين ، كما ان الاعتراف العملي بالفروق الفردية كما يتمثل في زيادة التمييزات الفردية ، وكذلك في الاعتراف بنوع العمل الجمعي المقترح في الفصل الرابع ، يتيح للاطفال الاذكياء ان يتقدموا بالسرعة التي تلائم قدرتهم تقريبا بدلا من تقييدهم بسرعة زملائهم

وهناك مايند على ان قلنا من الطاقة الحيوية للتربية الشعبية قد تبدد ، وانه فيما يتعلق بالقراءة بوجه خاص لا تتوافر للكثيرين من الاطفال

Problems and Methods of Dealing with Retardation in Junior schools (١)
Brit. Association, Birmingham 1950. See also. ibid Le retard scolaire ...
Grande-Bretagne, Enfance, vol. VII. no. 4, 1954.

الدوافع البيئية للقراء (١) . وهذا العامل يستحق من عناية علماء النفس والتربية والاجتماع قدرا أكبر مما يوجه اليه في الوقت الحاضر ، كما أن ادراكه قد يؤدي الى تعديل كبير في الاهداف العملية للتربية عندنا

الحالات الفردية

وحتى لو تجاوزنا عن مثل هذه الاسباب العريضة يظل لدينا طائفة محورية من الاطفال تمثل سائر مستويات القدرة وهي لا تستطيع ان تستغل قدراتها الى اقصاها ولعدد من الاسباب التي تمنع معرفتها الا بالدراسة الكليتيكية الفردية الدقيقة . ويتفق معظم الباحثين على أن أى حالة معينة ترجع الى اسباب متعددة ، وأن هذه الاسباب تتجمع بصورة تختلف باختلاف الاطفال . ومع ذلك فمن الجلى أن الاخفاق في التعلم له في اغلب الاحوال آثار انفعالية وإذا لم تكن العوامل الاجتماعية والمادية والفزيولوجية مسرفة (٢) فانها ، وإن كانت قد تبطل سرعة تقدم الطفل في بعض الأحيان ، لا تكون عقبات كاداء الا اذا أوغلت في حياته الانفعالية

وليس من غير المألوف أن يكون التأخر عرضا لعدد من الاتجاهات والعادات الضارة ولسوء التكيف في تطور نمو الطفل الانفعالى والاجتماعى بأسره مما تمتد جذوره الى خبرات الطفل في الأسرة أو السنوات الأولى في المدرسة . (٣) وبالإضافة الى ذلك فاننا قد بدلنا نؤكد أن التساخر ، سواء أكان عرضا لاضطرابات أشد عمقا أم كان مباشرا على صورة مبددة أو روح معنوية منخفضة ، يرتبط بكثير من حالات انهيار المراهقين والراشدين وجناحهم . (٤) وهو لهذا جدير بعناية الباحثين في سائر بلاد

W.D. Wall, The Backward Adult, pts. I and II, J. of Army. (١)
Education vol. XXII, No. 9, 1948 vol. XXII, No. 1, 1949.

ولد كتب وول في رسالة خاصة ما يأتي : « أن المدرسين في المناطق الريفية والصناعية مندنا (بلجيكا) يشكون من أنه لم يعد لهم في نظر الآباء نفس المكانة التي اعتمدوها من قبل . ويقولون أن معلم الآباء لا يتألقون بملاحظات المعلم أو نصائحه ولا يهتمون كثيرا بتربية أطفالهم (٢) انظر مثلا

M. McMecken, Ocular Dominance in Relation to Development, al Aphasies. London, Univ. of London press, 1939 ; B. Hailgren, Specific Byslexia Eujar Munksgaard, 1950 ; Apprentissage de la lecture et ses troubles, special number, Enfance vol. IV, no. 5, 1951 ; B. de Giffet, «Dépistage des défauts oculaires, on anomalies visuelles retardant l'apprentissage de la lecture, mémoire de licence, Louvain, 1950.

C.A. Mace and P.E. Vernon (eds). Current Trends in British Psychology. London, Methuen, 1952, p. 67-9 ; M.E. Highfield, «The Young School Failures. Edinburgh, Oliver & Boyd, 1949.

C. Burt, The Young Delinquent, London, Univ. of Lodon : (٤) انظر مثلا : Press. 1944. E. Narwood-East, «The Adolescent Criminal. 4th ed. London Churchill, 1942 ; W.D. Wall, Reaching Backwardness among Men in the Army, pts. I and II, Brit J. Ed. Psychol. vol. VX, pt. 1. 1945 and vol. XVI, pt. III, 1946.

العلاج

ان المدرسة ، وبوجه خاص المدرسة الابتدائية في السنوات الاولى من حياة الطفل الدراسية ، هي خط الدفاع الاول ضد التخلف والتأخر . وهذا الدفاع يقبل ان ينجح على اساس تطبيق اسس الصحة النفسية البناءة على تربية الاطفال ، مع استكمالها بأنواع العلاج الخاص حيثما يلزم ذلك (٢) . وفي وسع المعلم ان يقوم بدور رئيسي في هذا العمل البناء حتى ولو كانت الظروف الاولى في حياة الطفل غير مواتية ، وحتى او كان الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه غير ملائم . وذلك عن طريق معرفته الحساسة بتلاميذه وتعاونه الوثيق مع الاباء وملاءمة طرق التدريس لمختلف الاستعدادات ، وفوق كل شيء بفضل نوع العلاقات الانسانية التي يقيمها

ومن سوء حظ بعض المدارس في أوروبا أن التعليم الشكلي للقرأة والحساب يبدأ قبل أن يكون الطفل قد بلغ من النضج الفسيولوجي والعقلي القدر الضروري لكي يبدأ ذلك بدرجة معقولة من الأمل في النجاح المستمر. ويعتبر اكتساب المهارات الأساسية في نظر الآباء والأطفال والمعلمين على حد سواء التهمة الرئيسة لطفل المدرسة الابتدائية ، وهو نفسه سرعان ما يتبين أن فشل يصيبه ، وكذلك يفعل أبواه اللذان يريان في هذا الفشل نذرا شرها وإيجهما في نفوسهم ما يهانونه من قلق

ومن ثم ظهرت النزعة إلى محاولة التبرير بتعليم الطفل والدفع به إلى الامام بسرعة ، وتكريس الكثير من الوقت والجهد للتعليم الشكلي ، بحيث لا يتبقى بعد ذلك إلا القليل لأنواع النشاط الأخرى التي تساعد الطفل على تنمية حبه لاستطلاع العالم الذي يعيش فيه وتعينه على زيادة استقراره ووقتة بنفسه ، وكلها أمور تقوم عليها قدرته على التعلم . ومثل هذا الاتجاه بشكل خطرا على التربية الجيدة

(٦) البحوث التي أجريت على التأخر وأسباب الإعاقة في نفس الصف تقدم الآن في النمسا
التيرول *Wiss. E. Cheef* في جمهورية النمسا الاتحادية (Mr. Frommberger, Bielefeld)
وفي بلجيكا وفرنسا تحت الرعاية المشتركة لكل من
l'Institut supérieur de Pédagogie du Hainaut and the *Laboratoire de psychobiologie de l'enfant*.

أما البحث الأخير الذي يتضمن دراسة طويلة المدى لعينات كبيرة من الإطفال في كل من البلدين منذ دخول الإطفال المؤسسة الابتدائية فمن المحتمل أن يسفر عن عدد من التباينات التي تدل على الطرق التي تتفاعل بها العوامل المختلفة بحيث تسبب التباين ، والظروف التي لا يتوقع فيها الإطفال أن ترفع من عوامل محاكاة

C. Burt, *The Backward Child*, Loc. cit. : فيما يتعلق بالطرق والتنظيم انظر : (٧)
F.J. Schoneil and W.D. Wall, *The Remedial Education Centre*, *Educational Review* vol. II, pt. I, 1949 ; L.B. Birch, «The Improvement of Reading Ability», *Brit. J. Psychol.*, vol. XX, pt. 2, 1950.

الفترات العرجة

وتبين البحوث الحديثة انه مهما كان نوع طرق التدريس ، ومهما كان الاعداد السابق ، فان هناك مرحلة يكون الطفل فيها غير ناضج بالدرجة الكافية لتعلم اساليب معينة . والوقت الذي تنفقه في محاولة تعليمه قبل الاوان ليس وقتنا مبدا فحسب بل ان الاخفاق الناجم ينشأ في الطفل اتجاهات سيئة ويؤخر بالفعل تعلمه اللاحق . وبالمثل يبدو ان هنالك فترات عرجة يتم فيها تعلم مهارات وعمليات معينة بصورة أسرع وأضمن مما يتم بها في وقت متأخر عن ذلك . ومن المسير تحديد هذه الفترات العرجة على وجه الدقة نظرا لانها وان كانت تتوقف في النهاية على النضج العام الذي يختلف كثيرا من فرد لآخر ، الا انها تتأثر بدرجة كبيرة بالخبرة السابقة والاثارة البيئية ، وعلى امور لا يستطيع المدرسة ضبطها الا بصورة جزئية

التهيؤ لتعلم القراءة

ويتضح ذلك جيدا في الدراسات الخاصة بالتهيؤ لتعلم القراءة ، وان تعلم القراءة يتوقف على بلوغ مستوى كاف من النمو الذهني العام ، ونضج جسمي وفسولوجي يمكن الطفل من ذلك التمييز الإدراكي الدقيق الذي يتوقف عليه حل الرموز المطبوعة كما يتوقف على نمو الشخصية بدرجة تجعل الطفل راغبا في التعليم ولديه من الطاقة الانفعالية ما يكفي لعمله على تكريس جهده لهذا العمل

وفضلا عن ذلك يتوقف تعلم القراءة على محصول الطفل من لغة الكلام ، وهو الذي يمكن بدوره المنبهات البيئية الى حد كبير . واذا تساوت سائر العوامل الاخرى نجد ان الطفل الذي ينحدر من أسرة ميسورة الحال يحتمل ان يكون عند بلوغه السادسة متقدما بما يقرب من سنتين من حيث النمو اللفظي وذلك بالمقارنة بزملائه أبناء الاسر الفقيرة ، ومن ثم فانه لا يواجه المصعب المزيج الخاص باكتساب المفاهيم وتعلم قراءة الكلمات التي تصورها

ولقد كرس الباحثون كثيرا من عنايتهم للعيوب الجسمية والفسولوجية - كعدم تماثل جانبي الوجه وضعف السمع والبصر - وهي عوامل مسببة لصعوبات القراءة . ومثل هذا الضعف قد يتطلب عناية خاصة ، واذا أهمل شأنه يفقد موقفا شديدا . وقد يتبين ان عددا كبيرا من الاطفال بهم ضعف في الإدراك الحسي البصري والسمعي لا يرتبط بعيوب حسية ، فحتى سن السابعة يكون الخلط بين حرفي (d, b) وحرفي (g, p) وما اشبه ذلك هو القاعدة وليس الاستثناء (1) . والعيوب الحسية

أو ضعف الإدراك الحسي البصري والسهمى لا تحول في ذاتها دون تعلم القراءة إذا احسننا الثارة دوافع الطفل واحسننا تعليمه

ومن المحتمل فيما يبدو أن العامل الرئيسى هو تطور النمو الشخصى . فالذكاء والنضج بضعان الحدود الدنيا التى لا يكون التعليم مثمرا إذا انخفض مستوى الطفل عنها . ولكن متى توفر النضج الذهني الكافي فإن العوامل الحاسمة هي غالبا عوامل ابتكارية ، وانعكاس لمجموع خبرات النمو السابقة عند الطفل ، وعلى الأخص انعكاس لتلك المنبهات المعينة التى زودته البيئة بها . فإذا ما أشبعت دار الحضانة والبيت حاجات الطفل فإنه سوف يرحب بتحدى الاعمال الجديدة والمسيرة لبقدراته

ولكن إذا كانت خبراته اللفظية محدودة ، أو إذا كان غير قادر بصورة واضحة على احتمال الفشل ، فإن على المدرس الحصيف أن يؤجل تعليمه الشكلى ويعنى بالنشاط التى تستهدف توسيع دائرة خبراته وتنمية شعوره بالأمن . وأوجه النضج هذه لا يمكن تحديدها بصورة آلية أو قياسها بالاختبارات . وإنما يستطيع المدرس أن يكيف المنهج بحيث يلائم الاستعدادات المختلفة التى تميز أفراد مجموعة تتكون من . ؟ تلميذا أو أكثر بعضهم من بعض في بداية حياتهم الدراسية ، وذلك عن طريق دراسة كل منهم دراسة دقيقة وفهم المميزات الخاصة لقدرته وخبرته وتطور نموه

ففي أى سن اذن نتوقع من الطفل ذى النمو العادى أن يبدأ في تعلم القراءة ؟ يتفق معظم الكتاب الأمريكين أن العمر العقلى الذى يبلغ ١/٢ سنة هو السن المثلى بالنسبة للظروف السائدة في بلادهم . ولكن جيتس (١) وأن كان يوافق على هذا الرأي إلا أنه يلاحظ أن من الممكن التكيف من ذلك إذا عدلنا مواد القراءة وطرق تدريسها . كذلك أشار تايلور بناء على دراساته للأطفال الاسكوتلنديين (٢) أنه قد يكون من المفيد هذه القراءة في سن الخامسة بشرط أن تكون الكلمات المستخدمة في ذلك ذات تركيب بسيط للغاية وتعبر عن مدى محدود جدا من الأفكار (٣) . غير أنه ليس ثمة مايدعو لاقتراض أن التأخير يؤدي الى خسارة (٤) ولكن الكثير من الضرر قد يقع بالطفل إذا بدأ التعليم مبكرا قبل أوانه ، لأن هذا التكيف سيزيد من فرص اخفاق الأطفال الذين لم يبلغوا من النضج مبلغا كافيا . ولهذا كان من المهم جدا لنمو الأطفال العقلى السوى

A.I. Gates, «The Necessary Mental Age for Beginning Readings», El. (١)

Sch. J., 1937, 37, p. 487-508.

C.D. Tavior., «The Effect of Trainin on Rreading Readness», Studies (٢) in Reading Vol. II Ed. Rv Scottish Council for Research in Education. Iend. Univ. of London Press, 1950, p. 63-80.

(٣) هذا البحث صادق فقط بالنسبة للأطفال الناطقين بالانجليزية الذين يتعلمون قراءة اللغة الانجليزية . أما اللغات الأخرى مثل الإيطالية والفرنسية والإسبانية فهجاءها صوتي أكثر من الانجليزية ولهذا فإن تعلمها قد يكون أسهل ومن الممكن أن يبدأ مبكرا إذا اختير له المواد والطرق المناسبة

D.E.M. Gardner, Testing Results in the Infant School. London, Mc-thuen, 1942. (٤)

أن تبدل الجهود لتحديد العمر العقلي الأمثل بلبه تعليم القراءة وذلك بالنسبة لكل لغة من اللغات ولكل بيئة ثقافية . ولكن نظراً لأن ذلك يتوقف على طرق التدريس ومادته من ناحية ، وعلى النمو الشخصي لكل تلميذ من ناحية أخرى ، فلا بد من بلل المزيد من العناية في تدريب معلمى المدارس الابتدائية على طرق تعليم القراءة قياس استعداد الأطفال للتعلم (١)

الحساب

يميل المدرسون (وواضعو المناهج) إلى الإصراف في دفع التلاميذ إلى الإسراع في تعلم الحساب أكثر مما يفعلون في حالة القراءة . ولكن القدرة على معالجة الأرقام في صورتها المجردة ، وعلى فهم عمليات مثل الضرب والقسمة ، تتوقف على اكتساب مفاهيم الكم والحجم والامتداد وما شابه ذلك عن طريق تكرار الخبرة المحسوسة (٢) . كما تتوقف أيضاً على إطار كلى من عوامل الخبرة والعوامل الانفعالية التى تماثل العوامل المتضمنة في تعلم القراءة

وإذا تكونت هذه المفاهيم بصورة غير كافية ، أو إذا اعوزت الطفل الخبرة المحسوسة ، فإن الحساب يتخذ صورة الإحاجى غير المفهومة التى يحس الأطفال ازاءها بعدم الأمان . ونتائج محاولاتهم تكون صحيحة أو خاطئة بصورة واضحة للدرجة أن الاختلاف يظهر على الفور . وفشلاً من ذلك فإن اتقان إحدى العمليات الأساسية اتقاناً غير كامل قد يحول دون أى تقدم فيما بعد . ولهذا فإن من المهم للغاية من الناحية التربوية أن كل مرحلة من مراحل التدريس وكل عملية جديدة لا تبدأ إلا عندما يتبين بوضوح أن قدرة الطفل على الفهم والتعلم قد بلغت من النضج ما يكفي لامتاحة الفرص للنجاح (٣)

وقد قامت لجنة مكونة من سبعة من علماء التربية برئاسة واشبورن بتجربة واسعة النطاق في الولايات المتحدة ، وكان الهدف من هذه التجربة هو تحديد المكان الأمثل لكل العمليات التى يتضمنها الحساب في المدرسة الابتدائية والمرحلة الأولى من الدراسة الثانوية . ولكن واشبورن نفسه يذكر أن نتائج الصفوف الأعلى من الصف الأول تتوقف على الاتقان السابق

(١) يوجد الكثير من الملخصات القيمة في طرق التدريس ، وأحدثها هو :

W.S. Gray: Preliminary Survey on methods of Teaching Reading and Writing Educational Studies and Documents. Paris Unesco, 1953. 2 vols

Scottish Council for Research in Education. The Early Development of (٢) Number Concepts. London, Univ. of London Press 1942. S. Piaget and A. Szeminska Genèse du nombre chez l'enfant, op. cit.; R. Buyse, Etudes et recherches Louvainaises sur le calcul élémentaire. Congrès International de Sotander (R. Buyse, Univ. of Louvain),

(٣) يلاحظ أن هذه ليست إلا حالة خاصة للحاجة إلى الأمان أو الثقة

للعمليات التي تدخل في موضوع جديد أكثر مما تتوقف على العمر العقلي الذي بلغه التلميذ

ومن ثم فإن هذه النتائج لا تنطبق بصورة مباشرة على النظم المدرسية التي تسير على ترتيب مختلف للمادة ، والتي تختلف مستويات التحصيل فيها عن المستويات المألوفة في الولايات المتحدة . ويحتمل أن نجد هذا الأمر أو ذلك في معظم المدارس الأوروبية . ولهذا ستقتصر الإشارة هنا على سن تعلم حقائق الجمع والطرح الأساسية ، لأن هذه الحقائق تؤثر على السن التي يفيد الطفل عندها من التعلم الشكلي للحساب . ويرى واشبورن أن هذه العمليات يمكن تعلمها بنجاح عند بلوغ الطفل عمرا عقليا قدره ٧ أو ٨ سنوات (١) ، وهذه النتيجة تتفق مع ماوصل إليه بياجيه من أن الطفل لا يكتسب فكرة الكميات الثابتة للوحدات المنقطعة إلا فيما بين سن ٦ سنوات و ٦ شهور ، و ٧ سنوات و ٨ شهور (٢)

أما قبل ذلك فإن الطفل العادي (أي غير المتفوق) سوف يعتقد أن « هناك عددا أكبر » أو « عددا أقل » من النقود الصغيرة وذلك بما لطريقة نشرها أو تجميعها على المنضدة حتى ولو قام بإحصائها . ومن البطل أن فهم العمليات الحسابية في مثل هذه الظروف يكون مستحيلا ، وأن التراكيب العادية المستظهرة تظل مجرد انعكاسات صوتية (٣) . وقد بين واشبورن أيضا - وأبدته في ذلك البحوث التي أجريت بعد ذلك - أنه وإن كان هناك عمر عقلي أدنى لا يستطيع من يقل عمره العقلي عنه أن يفهم فكرة معينة مهما كانت طريقة عرضها ، إلا أن طريقة العرض تؤثر تأثيرا عميقا في السن التي يمكن أن يبدأ عندها التعلم بنجاح

وكثيرا مايتسبب المعلم في فشل التلميذ عندما لايميز في طريقة العرض بين البناء المنطقي للمادة أو العملية أو الأسلوب ، وبين الطريقة النفسية

C. Washburne, «Grade-Placement of Arithmetic Topics», *National Society of the Study of Education*, 29th Yearbook 1920, Bloomington Ill., Public School Publishing Co., 1930, P. 641-70; C. Washburne, «The Work of the Committees of Seven on Grade-Placement in Arithmetic», *National Society for the Study of Education*, 83th Yearbook, pt. 1, 1939, pt. 299-324.

وقد تعرضت بعض نتائج واشبورن للنقد من ناحية منهج البحث ، انظر : W. Curr, Placement of Topics in Arithmetic, in *Scottish Council for Research in Education*, «Studies in Arithmetic», vol. II, London Univ. of London Press, 1941, p. 183-218.

ويجدر بكل باحث في موضوع تحديد السن أن يلم بتحويل « كبير » للشكليات المنهجية المتضمنة في هذا النوع من البحث

J. Piaget and A. Szeminska, «Le Genèse du nombre chez l'enfant» loc. cit p. 33-48.

J. Piaget. *La Psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Cornens, (٧) 1947, p. 167.

(٧) من أمثلة التناقضات في تطور نمو التفكير الحسابي أثناء الصف الأول انظر أيضا : W. Oehl, «Psychologische Untersuchungen über Zahlendeuten und Rechnen bei schulanfängern», *Zeitsch. f. and Psychol.* 1935, 49, p. 305-51. مفهوم الانعكاسات الصوتية reflexes relatifs au maniement de «symboles» Didactique psychologique, loc. cit. اقترحه حديثا H. Aebli في كتاب

التي تدرس بها ، وهذا التمييز هو اساس الطريقة التربوية الناجحة ، ويتطلب قدرا من العناية - وخصوصا في تدريس الحساب - أكبر مما يوجه اليه عادة . فعندما نتكلم عن افكار حسابية مثل الكمور الاعتيادية البسيطة او ميل منحدر ، فاننا انما نشير الى بنائها المنطقي فحسب . فنحن نستطيع استخدام الكسر بصورة محسوسة عندما تعالج المعنى او السلوح ، كما نستطيع التعبير عنه بالرموز ومعالجته بصورة مجردة . وبالمثل يمكن ادراك ميل المنحدر عندما نمر بخبرة صموده ، او تقديره تقديرا حسيا عندما ننظر اليه من جانب ، كما يمكن التعبير عنه على صورة نسبة بين البعدين الافقي والرأسي بين نقطتين

ومن ثم فان كل فكرة معينة تقريبا وكل عملية تتضمنها منهج الدراسة الابتدائية يمكن ان تعالج بصورة محسوسة (بالادراك الفعلي أو الفعل أو الخبرة الواقعيين) أو بصورة رمزية أو تجريدية ، أو بصورة عامة بدرجة ما ، وهذه جميعا ابعاد نفسية . ومضافا الى ذلك فان الاطار الذي تتم فيه الصور الأخيرة يحدد مقدار الطاقة التي ينفقها الطفل في معالجتها . فاذا نظر الطفل الى فكرة معينة أو عملية أو طريقة على انها ذات أهمية وقيمة بالنسبة اليه ، واذا قام المعلم بمعالجة هذه الفكرة أو العملية أو الطريقة بصورة محسوسة وبطريقة خاصة ، فمقدوره يستطيع التلميد اكتسابها بصورة مؤكدة وفي مرحلة مبكرة ، الامر الذي قد لا يحدث اذا لم تكن مرتبطة بمواطن اهتمامه وعرضت عليه بصورة رمزية ألا ان العمليات الناجمة تختلف من الناحية النفسية



وفي كثير من الدول الاوربية ان لم يكن في اغلبها ، لا يرضى المعلمون والاباء على حد سواء من تأجيل بدء التعليم الشكلي للقراءة والحساب والانشاء التحريري حتى ولو كان هذا التأجيل لمدة بسيطة لا تزيد على ستة شهور . ونلاحظ في بعض البلاد ان الاباء يميلون بصورة ملحوظة الى الحاق ابنائهم بالمدرسة الابتدائية قبل اول سن الالزام كلما استطاعوا الى ذلك سبيلا . بينما بعض البلاد الأخرى التي تتوافر فيها مدارس الحضانة حرمت تدريس القراءة والاعداد في هذه المدارس . ويصر الاباء في كثير من المجتمعات على تكليف الطفل بواجبات منزلية ، ويضعفون على المدرسة الابتدائية لكي تجرب الاطفال على الاسراع في دراستهم بقدر الامكان . وحينما يقوم نظامان لمدرسيان جنباً الى جنب ويتنافسان على اجتذاب التلاميذ فان هذا الضغط كفيف بأن يزداد ويصبح من العسير على المعلمين مقاومته

وليس ثمة شك في ان الكثير من الاعتراضات الموجهة الى الفكرة القائلة بجعل التربية أكثر تركيزاً حول الطفل ، وببلاستها بقدر المستطاع لنتائج هذا العدد المتزايد من البحوث في ميدان تطور نمو الاطفال ، هذه الاعتراضات كان الدافع اليها عند الاباء والمعلمين على حد سواء هو القلق

الصادق - وان كان من المحتمل أن يكون خاطئا - على صالح الطفل (١) .
فالتربية وعلماء التربية على صواب في اتجاه المحافظة الذى يلتزمونه ،
والطرق التى جربت كثيرا لا ينبغي أن تنبد بسهولة . ولكن يحسن من
ناحية أخرى أن نفكر بعناية فيما إذا كانت رغبتنا في ضمان أفضل مستقبل
ممکن لأطفالنا تجعلنا نحملهم عبئا ثقيلا من المثالب الراهنة مما يؤدي الى
فشلنا في تحقيق أهدافنا

امتحانات التنقي والمسابقة (٢)

من الاسباب الخارجية الرئيسية لقلق الآباء والمعلمين وبالتالي للضغط
على الأطفال أن التلمذ في معظم البلاد الاوربية يقضى خمس أو ست سنوات
في التعليم الابتدائي ثم يتحدد له بعد ذلك نوع الدراسة الثانوية التى
يلتحق بها بواسطة نوع من عمليات الانتقاء ، هو الامتحانات غالبا -
فبعض الأطفال - الذين غالبا ما يكونون من ذوى الذكاء المنخفض -
يواصلون دراسات مماثلة لدراسات المدرسة الابتدائية ، بينما يلتحق
البعض الآخر بمختلف الدراسات الفنية أو الاعدادية الفنية ، وفئة أخرى
صغيرة تنتقل الى نوع من التعليم الأكاديمي الذى يعتبر الوسيلة الوحيدة
الى الجامعة أو الوظائف الفنية . وتوجيه الأطفال الى هذه الأنواع المختلفة
من التعليم الثانوي كان دائما من المشكلات

وفي بعض الأحيان تكون الطريقة الإمرة . لحل المشكلة فرض مصروفات
عالية نسبيا على نوع معين من التعليم ، وهو إجراء بسيط ولكنه غير
ديمقراطي . وثمة نظم تعليمية أخرى تتوافر لديها الامكانيات فترك
للآباء والأطفال حرية اختيار نوع التعليم الثانوي الذى يريدونه . أما طريقة
الاختيار على أساس اقتصادي فتؤدي الى تبيد كبير لواهب الأطفال الذين
لا يستطيع آباؤهم دفع المصروفات أو الذين يرفضون ذلك ، بينما يؤدي
الاختيار غير المقيد الى التحاق عدد كبير من الأطفال بمدارس لا يصلحون
لها من الناحية العقلية ، الأمر الذى ينجم عنه ارتفاع معدل الرسوب وتورل
المدرسة قبل الاوان (٣)

والمؤلف أكثر من ذلك ألا يسمح للأطفال بدخول المدارس الثانوية ،
نظرية كانت أم فنية ، الا بعد اجتياز نوع من الامتحان تضمنه هيئة
التدريس بالمدرسة ذاتها أو تضمنه السلطة المحلية المسؤولة أو الدولة .
ونظرا لما لبعض أنواع التعليم من قيمة اقتصادية أو اجتماعية واضحة من

C. Bogan, *The Decline and Fall of State Education*,
Daily Telegraph, 16 Dec. 1952.

(١) انظر مثلا

(٢) كثير مما يلى يقوم على دليل المناقشة بعنوان
«External Examinations in the Educational System» الذى أعده الدكتور E.A. Peel من جامعة برمنجهام بالإنجلترا

(٣) C. Burt, «Ability and Income», *Brit. J. Ed. Psychol.* vol. XII, pt: 2, 1943

يقدر برت أن حوال ٥٠% من الأطفال الأكفاء انفقوا في الحصول على تعليم

ناحية ، ولما لبعض المدارس من مكانة من ناحية أخرى ، فإن الإباء والمعلمين يحاولون أن يضمنوا للطفل نوعا معينا من التعليم بغض النظر عما إذا كان هذا النوع أفضل ما يلائم استعداداته وميوله فعلا ، ولكن قد يحدث - كما في إنجلترا أو فرنسا مثلا - أن نوعا معينا من التعليم الذي يتطلب مستوى هاليا نسبيا من القدرة الأكاديمية يتمتع بمكانة اجتماعية عالية وفي نفس الوقت لا يتوفر فيه من الاماكن ما يكفي جميع الأطفال الذين يرغب آباؤهم في إلحاقهم به ، وعندئذ يتجه الإباء الى اعداد ابنائهم اعدادا مركزا لامتحان القبول منذ بداية عهدهم بالمدارس تقريبا

وفي معظم البلاد الأوروبية تنحج الامتحانات الى تغطية منهج المدرسة الابتدائية بأكمله ، وأغلبها كالنمسا وبريطانيا والدنمرك والنرويج لامتحن الأطفال الا من حيث المستوى تحصيل اللغة القومية والحساب ، أو تجعلها المواد الرئيسية في الامتحان ، بينما بلاد أخرى مثل بلجيكا وهولندا وإيطاليا (١) تضيف مواد أخرى مثل التاريخ والجغرافيا بوجه خاص . ومن الجلى أن صورة الامتحان ومضمونه يؤثران على منهج المدرسة الابتدائية ، فكلما كان الامتحان تنافسيا ازداد حشو ذهن الطفل بالمعلومات وأرهاقه بالاستذكار ، كما ازداد تركيز المعلم على المواد التي يختارها المتحنون على حساب نواحي النشاط التي لا تقل أهمية عن هذه المواد ولكن الطفل لا يمتحن فيها

وفضلا عما قد يصيب منهج المدرسة الابتدائية من تشويه أو تعويق فهناك أيضا الخطر الناجم عن أن لفة الإباء والمعلمين الطبيعية على أن يبذلوا قصارى جهدهم في سبيل أطفالهم ، تؤدي الى تزايد قلقهم باقتراب موعد الامتحان . وهناك من الشواهد ما يدل على أن الأطفال مهما كانت صورة الامتحان يشعرون بتوتر انفعالي يجعلهم لا يستطيعون الاجابة بالصورة التي تمثل مستواهم الحقيقي ، بينما يرسب أخسرون رغم اعتصارهم لقدرائهم الى أقصى حد ممكن ومن ثم تنمو لديهم روح التبلد ومشاعر النقص التي تطاردهم طيلة حياتهم الدراسية على الأقل ، أن لم يكن طيلة حياتهم كلها . ومع ذلك فهناك غير هؤلاء ممن تعلموا بعناية ومهارة ينجحون في الامتحان ولكنهم يجدون أنفسهم قد الحقوا بنوع من التعليم لا يصلحون له حقا

وتقد الامتحانات المألوفة للقبول بالتعليم الثانوي أيسر من اقتراح العلاج لها . وتأثير هذه الامتحانات على المدرسة الابتدائية وعلى الأطفال والآباء والمعلمين يرتبط ارتباطا بالاتجاهات السائدة في المجتمع ، وبمقدار التعليم الذي توفره المدرسة الثانوية ونوعه ، وبفعالية الامتحانات ذاتها والوسائل المستخدمة للفصل في الحالات المشكوك فيها ، وحيثما تكون سائر أنواع

(١) في إيطاليا يصل الطفل عادة الى نهاية المرحلة الابتدائية في سن ١٠ أو ١١ ثم يجري له امتحان شفهي وكهريرى بسيط نسبيا للقبول بالمدرسة المتوسطة Scuola media ومدتها ثلاث سنوات . ولا يتم اختيار التلاميذ للمدرسة بالسنن الصحيح الا في نهاية المرحلة المتوسطة وعلى أساس امتحان أكثر صعوبة . والتلاميذ الذين لا ينجحون هذا الامتحان يواصلون دراستهم في المدارس التجارية والصناعية والزراعية

التعليم الثانوية على درجة واحدة من المكنة ومفتوحة أمام جميع الأطفال دون النظر إلى العوامل الاقتصادية أو الاجتماعية ، الأمر الذي يندرجان تحده في أى بلد من بلاد أوروبا اليوم ، فإن المشكلة تصبح عندئذ غاية في البساطة . إذ لا يتطلب أكثر من وضع طائفة من الاختبارات والمقاييس أو الملاحظات التي تمكننا من توجيه كل طفل إلى نوع التعليم الذي يصلح له أكثر من غيره

ومع ذلك فحتى في هذه الحالة تظهر مشكلات كثيرة لأن مثل هذا التوجيه يتوقف على ثبات الوسائل المستخدمة وصدقها - كالاختبارات والاختبارات والمقابلات الشخصية والسجلات - في التنبؤ بالكيفية التي سوف يتطور بها النمو . وهناك أسباب إدارية وتعليمية سليمة تدعو إلى نقل أغلب الأطفال في معظم نظم التعليم من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي فيما بين سن ١١ ، ١٣ (بل وقبل ذلك في بعض البلاد مثل لوزان بسويسرا) إذ أن السن فيها ١٠) ، ومن ثم فإن التوجيه والاختيار يحدثان عند مشارف المراهقة مما يؤدي إلى تغير عميق في حياة التلاميذ الانفعالية والاجتماعية والعقلية . ومن ثم فإن من المحتمل أن يقع التنبؤ في فترة تنضافر كثير من العوامل على جعلها حاضرة

وقد تبين من البحوث التي أجريت في الخمس عشرة سنة الأخيرة في بلجيكا (١) وهولندا (٢) والنرويج (٣) والسويد (٤) والولايات المتحدة (٥)

A. Van Waeynberghé «Une Batterie de tests d'instruction pour l'orientation des écoles», R. belge de Ps. Ped. Brussels, 1947 : «La valeur pronostique d'un test de connaissance appliqué à l'entrée de l'enseignement moyen» R. belge Ps. Ped. Brussels, 1950; M. Schiepena, «Intelligentiemeting en Schooluitlagens», «Persoon en Gemeenschap». Antwerp, 1957, 1, 2, 6.
Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, 1945-52. (٢)

J. Sandven, «Opptadings til den hogre skolen». Oslo, 1943; O. Sunder, «Eksamen og skolearbeid», Oslo, Cappelen 1945.

S. Arvidson, «Skolebetydning». Sund, Gleerup, 1948; S. Hålgren, «Gruppetesting», Stockholm, Hago Gebers, 1943. Sweden: «Ecklesiastik departementet, Sambandet mellan folkskola och hogre skola. Stockholm 1944 (Statens offentliga utredningar, 1944, 21); T. Haasen, «Testresultatens prognosvärde». Stockholm, H. Gebers, 1950; F. Wigforss, «The entrance Examination in view of later school performance». Stockholm, Norstedt, 1937.

(٥) الدراسات الانجليزية كثيرة متعددة ومن ثم يتعدى الإشارة إليها بالتفصيل ويستطيع القارئ أن يرجع إلى الدراسات الآتية في تغطي البحوث الرئيسية التي تم اجراءها ، وكل منها مدبل بقائمة بيبلوجرافية :

C. Burt, W.P. Alexander, V.J. Moore, E.J.C. Bradford, J.J.B. Dempster, E.A. Peel, C.M. Lamborn, A. Rodger, Symposium on the selection of Pupils for Different Types of Secondary Schools, Brit. Journal Ed. Psych 1947-50; W. McClelland, Selection for Secondary Education. Scottish Council for Research in Education: London; Univ. of London; Evans Press; 1949; A.F. Watts and P. Slater; New Found for Ed. Research. The Allocation of Primary School Leavers to Courses of Secondary Education. London; 1940;

وقد أجرى في إيطاليا عدد كبير من الأبحاث الخاصة بالتوجيه التعليمي والمهني (التوجيه المهني بوجه خاص) كما كتب عنه الكثير منذ ١٩٣٧ ، كما يدور الحديث حول إنشاء مراكز رسمية للبحث والتدريب في هذا الميدان انظر :

M. Ponzio, «Nella» «Attesa dei Provvedimenti legislativi sull'orientamento professionale nella scuola»; Rivista di Psicologia; 1950.

ان الاختبارات المقننة الموضوعية التي تقيس الذكاء العام والحساب واللغة القومية تستطيع التنبؤ أكثر من أى شيء آخر (١) بالنجاح في التعليم النظرى ، ذلك النجاح الذى تكشف عنه نتائج الاختبارات العامة التى تعقد بعد ذلك بثلاث أو خمس سنوات . وقد أجرى عدد أقل من البحوث التى تتناول التنبؤ بالنجاح في التعليم الفنى ولكن نتائجها كانت مماثلة ، وتوحى بأن اضافة اختبارات القدرات الخاصة (مثل اختبارات القدرة الكتابية) يزيد من القدرة على التنبؤ (٢)

غير أنه على الرغم مما تتميز به هذه الاختبارات الموضوعية من الثبات والقيمة التنبؤية فإنها وحدها ليست كافية تماما . فهناك أسباب متنوعة لوقوع الأخطاء كالخطأ فى وضع التلميذ فى نوع التعليم المناسب . فمن المتفق عليه بدرجة كبيرة أن النجاح فى امتحان مثل شهادة اتمام الدراسة الثانوية فى إنجلترا أو البكالوريا الفرنسية أو السويدية ليس بحال من الأحوال المقياس الوحيد للأفادة حتى من التعليم النظرى . كما أنه على الرغم من أننا قد نوجه عددا من الاطفال الى نوع من التعليم يناسبهم تماما الا أننا لا نكون اطلاقا على يقين من أن من بين الذين استبعدناهم عددا قليلا أو كبيرا ممن يستطيعون الانتفاع بهذا النوع من التعليم مثلهم ومع ذلك فلا ريب فى أنه مهما كانت درجة ثبات امتحان ما وقدرته على التنبؤ ، ومهما حددنا الخط الفاصل بين النجاح والفشل فإن المجموعة التى تقع فوق الدرجة الحرجة وتحتها لا يختلف أفرادها بعضهم عن بعض الا بدرجة قليلة ، مما يجعل التمييز بين النجاح والفشل أمرا غير ممكن الا بطريقة تصفية . وهذه هى أقوى الشواهد على أهمية الدراسة الفردية الدقيقة للمجموعة التى تقع عند الخط الفاصل ، على أن يقوم بهذه الدراسة جماعة من علماء النفس المدرسين أو فريق من المعلمين وعلماء النفس

وبالمثل فإن بعض الباحثين يرى - على أساس من الدراسة الكلينية للأطفال الذين يفشلون فى المرحلة الثانوية بوجه خاص - أنه على الرغم من امكان التنبؤ بدرجة من الدقة بمقومات النجاح والتخلص من أنواع الفشل التى ترجع الى نفس القدرة ، الا أن مشكلة تكيف الطفل من النواحي المراجعة والانفعالية والاجتماعية للمطالب الخاصة التى تتطلبها التعليم الثانوى ، هذه المشكلة تظل قائمة برمتها . فالطفل غير المستقر مثلا قد يتمكن من تحقيق أقصى امكانياته تحت تأثير امتحان يستمر بضع ساعات ولكنه لا يستطيع أن يواصل دراساته النظرية لمدة خمس سنوات . كما ان موافقة البيت على تحمل التزاماته المالية والخلفية نحو مواصله الولد او البنت دراساتها التى تتجاوز نطاق خبرات الابوين ، وطبيعة ميول الطفل واتجاهها ، كل هذه عوامل هامة لا يستطيع المتحن أن

(١) معاملات الارتباط بعد تصحيح الخطأ الاختيار تبلغ ٠.٤٤٨.

E.A. Free, «Selection for Teacher Education», Educational Review (٧) June 1942; E.J.G. Bradford, «Selection for Technical Education» parts I and II, Brit. J. Ed. Psychol., vol. CVI, parts 2 and 3, 1946.

يسير غورها

ولا ريب أن هذه الأسباب أدت الى بذل المحاولات لاستكمال نتائج الامتحانات بطرق مختلفة ، أو لتأجيل اتخاذ قرار لا رجعة فيه بشأن نوع معين من أنواع التعليم الثانوى على قدر المستطاع . وبعض نظم التعليم تعتمد على الامتحانات الداخلية التى تضعها المدارس الابتدائية (١) ، بينما يستكمل البعض الآخر الامتحانات ، سواء فى ذلك الامتحانات التقليدية أو الموضوعية الثابتة ، باحكام يصدرها المدرسون على أساس السجلات المدرسية المتجمعة ، أو على أساس ملاحظتهم للتلاميذ مدة من الزمن . (٢) وثمة مدارس أخرى أعدت نظاما دقيقا للمقابلات الشخصية وبخاصة للتلاميذ الذين يقعون عند الخط الفاصل ومن المدارس ما يتخذ قرار الاختيار بصورة نهائية عندما يبلغ الطفل العاشرة أو الحادية عشرة ، ومنها ما يسير على نظام المدرسة المتوسطة العامة (٣) التى تحتل دراستها مركزا وسطا بين الدراسات الابتدائية والثانوية . وقلة من المدارس استطاعت أن توفر مدارس مشتركة فى السنوات الثلاث أو الأربع الاولى على الأقل يستطيع التلاميذ أن يجدوا فى نطاقها نوع التعليم الذى يلائم قدراتهم واستعداداتهم ويمولهم عندما يبلغون المراهقة (٤) ، وذلك عن طريق التوجيه المستمر وليس عن طريق الامتحانات . والحل الذى يتوصل اليه بلد من البلاد يرتبط دائما بنوع التعليم الثانوى المتيسر فيه ومده ، وبطول فترة التعليم الإلزامى ، ودرجة استنارة الرأى العام وخصوصا بين الآباء والمعلمين ورجال الإدارة التعليمية

وينبغى من وجهة نظر المدرسة الابتدائية ، وعلى الاخص فيما يتعلق بالصحة النفسية لغالبة الاطفال ، أن تحقق كل طريقة للاختيار مبادئ معينة . فإذا اتخذنا الامتحان وسيلة للاختيار فيجب ألا يفرض ذلك على المدرسة الابتدائية منها أو طرق تدريس تتنافى مع حاجات الاطفال فيما بين سن ٦ وسن ١١ الى ١٣ . وهذا يدل على أن أى اجراء من اجراءات التوجيه يجب أن يقيس قدرة الطفل على التفكير بطرق مختلفة - كالتفكير العددي واللفظي وغيرهما - بدلا من أن يقيس اتقانه لأكثر من الحد الأدنى من المعلومات الأساسية . وينبغى أن يكون مثل هذا الامتحان ثابتا - أى يعطى نتائج غير متناقضة بغض النظر عن يقوم بتصحيحه - كما يجب أن يكون صالحا للتنبؤ بالنجاح والفشل

(١) بلجيكا وإيطاليا

(٢) كالتسا والدنمرك وألمانيا وهولندا وبعض أجزاء من الولايات المتحدة

(٣) كالتسا وبلجيكا والدانمرك وإيطاليا (انظر هامش من ١٣٦) . نظام التعليم الفرنسى يعتبر السنوات الثلاث الاولى من التعليم الثانوى على أنها دورة توجيه

(٤) يطبق هذا الحل بمسوره المختلفة كل من استراليا ونيوزيلندا والولايات المتحدة الأمريكية ، وله انصار فى المملكة المتحدة وفى غيرها من البلاد . ولكن ينبغى أن ندرك أن المدرسة الشاملة أو المتجورة لها مقالب من الناحية السلبية ، وهذه المدرسة ليس لوجودها مورد نفسى لحسنه ، بل ونتائج اجتماعية وسياسية أيضا . وكثير من الأدلة المؤيدة والمتناقضة لهذا الحل تستند فى الحقيقة على فلسفات اجتماعية معقدة وإن كانت تتخذ مظهرها سيكولوجيا

وقليل من الامتحانات التقليدية المستخدمة في أوروبا يحقق هذه المعايير على الرغم من الجهود التي لاقت بعض النجاح لزيادة درجة ثبات نتائج الامتحانات التي تعتمد على اجابات من نوع المقال . ومن ناحية اخرى تتفق الاختبارات الموضوعية المقتنة في قياس نواح مثل القدرة على تركيب المعرفة أو تحرير موضوعات متماسكة العناصر باللغة القومية . كما ان لدينا ما يثبت أنه حينما تستخدم الاختبارات الموضوعية فإن الاطفال قد يتدربون عليها مقدما (١)

وما من امتحان في حد ذاته معصوم من الخطأ . ومن ثم فإن التوجيه يتطلب النظر بعين الاعتبار الى حياة الطفل في الماضي ، وميوله ودرجة نموه الانفعالي في الوقت الحاضر ، وامكان حدوث تغيير في المستقبل ، كما ينبغي أن يتضمن التوجيه السجلات المدرسية المتجمعة واحكام المعلمين الذين يعرفون التلميذ حق المعرفة وامكان تحويل التلميذ فيما بعد من فروع من التعليم الى نوع آخر . ولا يقل عن ذلك أهمية أن أى طريقة من طرق التوجيه مهما كانت كفايتها لا تستطيع أن تعنى المدرسة الثانوية من واجب ملاممة منهجها وطرقها لتلاميذها

ومتى توفرت اجراءات التوجيه الموضوعية والمعدلة والصادق بقدر الامكان فإن تأثير الاختيار في آخر المرحلة الابتدائية يتوقف بدرجة كبيرة في النهاية على اتجاهات الآباء والمعلمين أكثر مما يتوقف على طبيعة الامتحان وتوقيته . وإذا استطعنا أن نجعل الآباء يتبينون موطن اهتمامات الطفل وينظرون الى الامتحانات وماشابهها من الأساليب على أنها تستهدف التوجيه وليس الاختيار القائم على المنافسة ، فإن ذلك يؤدي الى تخفيف حدة القلق في البيت ، والافلال من الضغط على الاطفال في المدرسة ، وتخفيف مشاعر الاحباط أو الاخفاق في حالة عدم قبول التلميذ في نوع معين من المدارس

ويتوقف تحقيق ذلك من ناحية على كفاية وسائل مختلف انواع التعليم بعد المرحلة الابتدائية وخصوصا مايتعلق بالمختبرات والمباني والملاعب وغيرها من المظاهر الخارجية التي تبعث على التقدير والاحترام ، كما يتوقف من ناحية أخرى على التعليم العام ، وعلى افهام الآباء الحقائق المجردة عن الفروق الفردية وعن أهمية تجنب اجبار الطفل على نوع من التعليم لا يصلح له . وهناك قبل ذلك كله أقوى العوامل جميعا ، وهو مشكلة اجتماعية لا يستطيع المرء أن يحلها وحده . فالاختيار التعليمي والتوجيه التعليمي في معظم بلاد أوروبا يتضمنان التوجيه المهني وقيمة أى نوع من المهن من الناحية الاقتصادية وناحية مكانتها في نظر المجتمع ، عامل هام في تحديد الاحترام الذي تكتسبه المدارس التي يلتحق خريجوها بهذه المهن . وهذه القيم قد تكون صحيحة كما قد تكون خاطئة ، ولكن من المؤكد أن المغالاة في تأكيد بعضها كما هو الحال في كل البلاد

الأوروبية تقريبا تعتبر أحد العوامل الفعالة - وإن لم تكن من العوامل التي يمكن قياسها - التي تفوق التربية في التكيف حقا لحاجات الأطفال النامين والمراهقين

الصحة النفسية البناءة في المدرسة الابتدائية

لقد انصب معظم اتناكيد في هذا الفصل على الصور التي تفرض بها المدارس الابتدائية الأوروبية على أطفالها ضروبا من التوتر التي لا مبرر لها ، والتي لا يستطيع الآباء أو المدرسون تغييرها أو حتى ضبطها . وقد يقال أن جميع الصعوبات التي تناولها هذا الفصل ليست جديدة وأن الضغوط التي كانت تقع على التلميذ في الماضي كانت أكبر من ذلك بكثير ، وأن الفالية العظمى من التلاميذ كانت تجتاز مرحلة التعليم الابتدائي بسلام

ونحن قد نعتزف بأن هذا صحيح إلى حد كبير ، فالتخلف والتأخر الدراسي مثل لا يعتبران مشكلة إلا عندما نشرع في تقدير نتائج التربية ، أو عندما نقيس المستوى التعليمي لعدد كبير من الراشدين عند التحاقهم بالجيش كما حدث في الحرب الأخيرة (١) . والخوف من تأثير اختيار التلاميذ في سن ١١ أو ١٢ لمختلف أنواع التعليم الثانوي على التلميذ نفسه وعلى منهج المدرسة الابتدائية لم يبلغ ذروته في إنجلترا إلا عند تعميم التعليم الثانوي المجاني . وكل بلد في أوروبا تقريبا انتابه منذ الحرب نوع من القلق على بعض النواحي في نظامه التعليمي كما يدل على ذلك هذا العدد الضخم من التشريرات الجديدة وتقارير الخبراء منذ عام ١٩٤٥

إن المدرسة تعتبر بعد البيت أهم عامل مفرد بشكل شخصية الطفل ، وهي بهذه الصفة لا يمكن أن يقتصر دورها على مجرد تجنيب الطفل المصاعب ، بل أن عليها دورا إيجابيا بنائيا تؤديه في تطوير النمو الانفعالي لسائر الأطفال وبناء صحتهم النفسية . وهذا لا يعني بالضرورة أن على المدرسة أن تدعو إلى فلسفة اجتماعية معينة ، أو أن عليها أن تقوم بأكثر من توفير المنهات والفرص المؤدية إلى تحقيق أقصى ما يمكن من إمكانيات الطفل في نطاق إطار اجتماعي . غير أن الأطفال يختلف بعضهم من بعض من حيث الحاجات والإمكانيات ، وليس من الممكن ، دون تكبد خسارة ما ،

(١) أسفر تكرار اختيار المجندين في الجيش البريطاني عن أن من ١٪ إلى ٢٪ من الرجال كانوا أميين في حقبة أربعينيات . وأن من ٢٠٪ إلى ٤٥٪ منهم بلغ تفهمهم في القراءة ميلا جاهلا لا يفهمون إلا أبسط صوره للغة المطبوعة . انظر أيضا الإرقام المماثلة الخاصة بالجيش البلجيكي (١٩٣١ أميون) .

L. Delys, «La mesure de l'Enseignement Elémentaire». Revue des Sciences pédagogiques. Brussels, 1943.

أما التقارير المخلصة التي نشرها معتنو المجندين في الجيش السويسري فلا تشير إلى الأمية في ذاتها ولكنها تحتوي على تحليلات قيمة لدرجة الأم المجندين ببعض المواد مثل التاريخ والجغرافيا والسياسة . انظر مثلا :

M.F. Berki, Rapport sur les examens civiques des recrues en 1948 ; rapport sur les examens pédagogiques des recrues, 1948, 1950, etc.

تثبيت المناهج والطرق تثبيتاً تاماً واتباع نوع من التعليم الأعمى بالجملة (١) ولكن هذا في الحقيقة هو ما تضطر إليه معظم المدارس في أوروبا . فالصنف الذي يبلغ عدد التلاميذ فيه ٤٠ أو ٥٠ تلميذاً أو ما يزيد على ذلك ، ويزدهم بالقاعد والأثاث ، يجعل الضاية الفردية أمراً عسيراً إن لم يكن مستحيلاً ، كما لا يتيح الفرصة للتلاميذ بالقيام بأي نشاط إلا إذا كان محدوداً للغاية . ويبلغ هذا الازدحام أسوأ حالاته حينما تكون الحاجة ماسة إلى أفضل طرق التدريس - أي في المناطق الفقيرة بالمدن الكبيرة

ومن المشكلات الرئيسية أيضاً مشكلة المنهج الرسمي الذي تضمه في العادة السلطة المركزية وتدعمه بامتحانات المسابقة لدخول المدارس الثانوية . ولقد حاولت كثير من البلاد أن تدخل من الإصلاحات والتوجيهات ما هو كليل يجعل منهج المدرسة الابتدائية أكثر مرونة ، غير أن مفهوم المنهج ظل ثابتاً لا يتغير في جوهره منذ القرن التاسع عشر . وكل ما حدث هو إدخال مواد جديدة واستبعاد مواد قليلة . وفي كثير من البلاد مازال المنهج مزدحماً لدرجة أن الأطفال منذ سن السادسة يكلفون بواجبات منزلية يحتاج إنجازها إلى ساعة أو أكثر في المساء بعد قضاء يوم مدرسي مدته ست ساعات أو أكثر

وتظهر نتائج كل هذه الأمور في برنامج المدرسة الابتدائية التي تغلب عليها العناصر الشكلية في القراءة والكتابة والحساب ، بينما تنظر إلى الموسيقى والأعمال الإبتكارية والتمثيل بل والتربية البدنية أيضاً على أنها ضروب من التذليل ثانوية بالنسبة لغرض المدرسة الجدى ألا وهو جعل التلاميذ يلبفون بأي ثمن مستوى معيناً من التعليم ومن القدرة على عمليات الحساب الآلية ، وتزويدهم بكمية من المعلومات تختار بأقدار متفاوتة من التعسف . وأن أقوى مبرر لمواصلة البحوث العملية في ميدان سيكولوجية طرق التدريس والمواد الأساسية هو ذلك الوقت الطويل الذي ينفق في تحقيق هذا الهدف عن طريق الطرق التقليدية والمنهج التقليدي وإنجاح المحدود الذي يحققه (٢) . أن التعبير الذاتي اللفظي - تحريراً كان أم شفهاً - والقراءة والحساب ، كلها مهارات ضرورية ، وكلها في متناول قدرة الجميع باستثناء نفر قليل إذا توفر لهم الوقت الكسافي لاكتسابها . . ولكنها ليست الوسائل الوحيدة للثقافة ، وليست المهارات الوحيدة النافعة للإنسان المصري ، وهي من الممكن أن تشتري في وقت مبكر ولكن بثمن غال

ولقد أخذ تطور حضارتنا الصناعية يزيد شيئاً فشيئاً من العبء الملقي على كاهل المدرس ، عبء التحليل الواعي لحاجات المجتمع المحلي والمجتمع الأوسع نطاقاً . ولحاجات الأطفال فيهما ، وملاءمة المنهج بحيث يوفر

(١) D. MacDonald, «Culture ou masses», Diogenes, no. 3., July 1953, p. 3-30.

(٢) يقول فرنون « في رسالة خاصة » : « هناك شواهد قوية تدل على أن أغلب الصفوف الحواد التي تحتاج أكثر من غيرها إلى تدريب كبير مثل الحساب والهجاء يحدث بعد ترك (المدرسة) »

المنبهات والخبرات التي قد لا تتوافر في البيوت أو في الطرقات . وكلما زاد الاجتهاد الواقع على الأطفال ازدادت حاجتهم الى اللعب الذي يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم وحلها . فالتمثيل التلقائي والرسم والنقش والمناقشة والموسيقى - هذه جميعا ليست من الكماليات في المدرسة الابتدائية اللهم الا بالنسبة للأطفال الذين يأتون من بيوت غنية بالامكانيات التي من هذا النوع . فهي لازمة للنمو السوى ، وهي لا تستطيع أن تكون أساسا للتبصر في مواد الثقافة العظيمة فحسب ، بل انها تتيح لن هم في حاجة اليها مسالك يعالج الأطفال عن طريقها مشكلاتهم الانفعالية الخاصة

اننا لو نظرنا الى التربية في أوروبا على أنها وسيلة لنقل الحد الأدنى من الثقافة فانها تكون ناجحة نسبيا ، أما اذا نظرنا اليها على أنها وسيلة لاعداد الأطفال من الناحية الوجدانية للاستمتاع بحياة غنية سعيدة عندما يكبرون فمعتقدك يكون الطريق أمامها مازال طويلا



الراجع

I. THE FIRST YEAR AT SCHOOL

- BRÜCKL, H. *Der Gesamtunterricht im 1. Schuljahr*. 4 Aufl. München, Oldenbourg, 1949. 159 p.
- COPEL, FR. *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. 2 Aufl. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1950. 134 p.
- JUNGE, E. *Vom Kleinkind zum Schulkind*. Jena, Aderhold, 1943. 76 p.
- KOLLER, E. *Der neue Weg im ersten Rechnunterricht*. München, Ehrenwirth, 1948. 268 p.
- MAZZA, M. *Il metodo naturale nella classe: leggere, scrivere, esprimersi*. Brescia, La Scuola, 1949. 207 p.
- NIEGEL, A. & SCHÜLLER, M. «Zur Sorge um einen guten Schulstart», *Pädagogische Mitteilungen*. Wien, Bundesministerium für Unterricht, 1952, no. 1, p. 1.
- «La liaison des méthodes à l'école maternelle et à l'école primaire», *Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré*. No. 6, Paris, Bourrelle, 1939. 118 p.
- SCHAAAP, J. E. *Van Kleuter tot schoolkind*. 3e dr. Groningen, Wolters, 1953. 40 p.

II. RETARDATION AND BACKWARDNESS

- BODIN, P. *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire*. Paris, Presses universitaires de France, 1945. 146 p.
- BOKE, W. «Über Rückständigkeit im Schreiben und Lesen», *Westermanns Pädagogische Beiträge*. Braunschweig, Sept. 1951.
- BUCK, J. M. *DE Pourquoi vous résigner aux échecs scolaires?* Paris, Desclée de Brouwer, 1948. 215 p.
- BURT, C. & LEWIS, B. «Teaching backward readers», *British Journal of educational psychology*. London, 1946, vol. 16, p. 116-32.
- HENNIG, H. «Zur Frage der Sitzgelegenheit in der Volksschule», *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, Berlin, 1937, vol. 38.
- HILL, M. E. *The education of backward children*. London, Harrap, 1938. 174 p.
- INSTITUT SUPERIEUR DE PÉDAGOGIE DE HAINAUT. *Rapport sur le niveau d'instruction primaire des enfants du Hainaut en juin 1946*. Morlanwelz, 1947. 292 p.
- KELLMER-PRINGLE, M. L. «Social maturity and social competence», *Educational Review*. Birmingham, 1951, no. 3, p. 113-28, 183-95.
- KERN, A. *Sitzenbleibend und Schulleist.* Freiburg i. B., Herder, 1951. 133 p.
- LEWIS, M. M. *The importance of illiteracy*. London, Harrap, 1953. 188 p.
- LONDON HEAD TEACHERS' ASSOCIATION. *Memorandum on the attainments of the average entrant to secondary modern schools*. London, 1950.
- MIDDLESBOROUGH HEAD TEACHERS' ASSOCIATION. *A survey of reading ability*, Middlesborough Education Committee, 1952.
- ROBIN, G. *Les difficultés scolaires chez l'enfant et leur traitement*. Paris, Presses universitaires de France, 1953. 138 p.
- SCHONELL, F. J. *Diagnosis of individual difficulties in arithmetic*. Edinburgh, Oliver & Boyd, 1937. 126 p.
- TRAMER, M. *Schülerliste*. Basel, B. Schwabe, 1951. 160 p.

III. SELECTION FOR SECONDARY EDUCATION

- BROUWER, W. H. *Selectie en schoolsucces (Mededelingen van het Nutsseminarium*

- voor pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, no. 50). Groningen, Wolters, 1951, 91 p.
- GAL, R. *L'orientation scolaire*. Paris, Presses universitaires de France, 1946, 148 p.
- Intelligence testing; its use in selection for secondary education*. London, Times Publ. Co., 1952, 32 p.
- OATES, D. W. *New secondary schools and the selection of their pupils*. London, Harrap, 1945, 60 p.
- Toelating tot en selectie op de middelbare school*. Den Haag, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- WATTS, A. F., PIDGEON, D. A. & YATES, A. *Secondary school entrance examinations*. London Newnes Educational Publ., 1952, 78 p.
- WIOFORSS, A. *A paper on the awarding of marks and certificates in the primary school and the possibility of normalizing the awards*. Stockholm, P. A. Norstedt & Söners, 1941, 152 p.

IV. PSYCHOLOGY OF THE BASIC SUBJECTS

Reading, Writing, Spelling

- ARISTIZABAL, E. *Détermination expérimentale du vocabulaire écrit pour servir de base à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire*. Louvain, Laboratoire de didactique expérimentale du professeur I. Buyse, 1938.
- BERTHOLD. «Vom Schreiben in der Schule», *Pädagogische Beiträge*. Sept. 1951, Braunschweig.
- BOSCH, B. *Grundlagen des Erstleseunterrichts*, 2. Aufl. Düsseldorf, Verlag Der Pflug, 1949, 157 p.
- CALIEWAERT, H. *L'écriture rationnelle*. Bruxelles, Office de publicité, 1942, 48 p.
- DOTTRENS, R. & MARGAIRAZ, E. *Apprentissage de la lecture par la méthode globale*. 3ème éd. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947, 113 p.
- EGGERMONT, P. A., OVERBEEK, P. F. & VELDE, I. VAN DER. *Het taalonderwijs in de hogere klassen*. Groningen, Wolters 2 vols.
- JAHN, R. *Sprachlehre im Unterricht der Muttersprache*. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann, 1950, 78 p.
- KERN, A. & E. *Lesen und Lesenlernen*. 3. Aufl. Freiburg, Herder, 1952, 177 p.
- KRANENDONK, M. G. & VELDE, I. VAN DER. *Het taalonderwijs in de laagste twee klassen*. 3e dr. Groningen, Wolters, 1946, 48 p.
- MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. *L'enseignement de la lecture*. Bruxelles, Ministre Belge, 1951, 113 p.
- OLSEN, W. C. *This is reading*. Washington, Association for Childhood Education International, 1949, 40 p.
- PIRENNE, A. *Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires*. Namur, La Procure, 1949.
- PROVE, H. *Der Muttersprachliche Unterricht in der Volksschule*. Stuttgart, Klett, 1950, 171 p.
- RICHARDSON, M. *Writing and writing patterns*. London, University of London Press, 1949, 7 parts.
- ROE, F. *Fundamental reading*. London, University of London Press, 1948, 4 vols.
- SCOTTISH COUNCIL FOR RESEARCH IN EDUCATION. *Studies in reading*. London, University of London Press, 1950, vols. I & II.
- UNESCO-BIE. *L'enseignement de la lecture*. Paris, Genève, 1949. Publ. no. 112, 148 p.
- UNESCO-BIE. *The teaching of reading*. Paris, Geneva, 1949. Publ. no. 113, 137 p.
- WENZ, G. *Der Weg zum selbständigen Schreiben*. Stuttgart, Loewe, 1950 96 p.

WENZ, G. & PFIZENMAYER, O. *Der Weg zum selbständigen Lesen*. Stuttgart, Loewe, 1949. 31 p.

Arithmetic

BALLARD, P.B. *Teaching the essentials of arithmetic*. London, University of London Press, 1928. 284 p.

BREIDENBACH, W. *Rechnen in der Volksschule*. 2 Aufl. Hannover, Wissenschaftliche Verlagsanstalt, 1949. 141 p.

COMMISSION CONSULTATIVE UNIVERSITAIRE DE PEDAGOGIE. *La division écrite des nombres entiers et ses difficultés*. Bruxelles, Ministère de l'Instruction Publique, 1953. 64 p.

SCOTTISH COUNCIL FOR RESEARCH IN EDUCATION. *Studies in arithmetic*. London, University of London, Press, 1939, 1941, vols. I & II.

TIMMER, J. K. & TURKSTRA, H. *Het rekenonderwijs in de laagste twee klassen*. Groningen, J. B. Wolters, 1952.

— *Het rekenonderwijs in de hogere leerjaren*. Groningen, J.B. Wolters, 1952.

UNESCO-BIE. *L'initiation mathématique à l'école primaire*. Paris & Genève, 1950. Publ. no. 120. 272 p.

UNESCO-IBE. *Introduction to mathematics in primary schools*. Paris & Geneva 1950. Publ. no. 121. 247 p.

General

CONSULTATIVE COMMITTEE ON THE PRIMARY SCHOOL. *Report* London, HMSO, 1931.

FLEMING, C. M. *Research and the basic curriculum*. 2nd ed. London, University of London Press, 1952. 130 p.

Lexikon der Pädagogik, vol. III. Bern, A. Francke, 1952. XIV + 624 p. J. Plaget, p. 361.

PLANCHARD, E. *La pédagogie scolaire contemporaine*. Tournai, Casterman, 1948. 378 p.

النمو في مرحلة المراهقة (١)

الطفولة المبكرة والمراهقة

يقال في بعض الأحيان ان نظرة الطفل العامة الى الحياة واتجاهاته ومزاجه ومآشابه ذلك ، تتشكل في السنوات الثلاث أو الخمس الأولى من حياته بصورة نهائية حسنة أو سيئة . ومن المتعذر بعد ذلك تعديل مجرى تطور النمو أو تغييره ، ومثل هذا المذهب التشاؤمي قد يكون صادقا حيثما يتعرض الطفل لمواقف معاكسة أو يخفق في تحقيق قدر كاف من الامن في هذه المرحلة المبكرة من نموه بحيث لا يستطيع أن ينتقل الى المرحلة التالية بنجاح . ويندر أن ينكر الآباء الأسوياء على أطفالهم الصغار حاجاتهم الجسمية والنفسية أو يرفضونها تماما ، كما أن كل المواقف الضارة بهم بالمرئى النفسى تعتبر شاذة . والنقد الاساسى الذى يوجه الى الآباء أن بعضهم لا يحاول اشباع الحاجات الانفعالية لأطفالهم اشباعا تاما غير أن فترة المراهقة تغدو بعد ذلك مرحلة يكون الكائن النامى فيها فى حالة حساسية انفعالية ، كما يواجه سلسلة متتابعة سريعة من المطالب الجديدة . وهذه المرحلة الثانية في تطور النمو تحفل بالامكانيات الضخمة التى يؤدى استغلالها على الوجه الصحيح الى التغلب على المصاعب الناجمة عن أى نمو مبكر خاطئ . والى تيسير المحاولات المبناة لمساعدة الناشئين لا على تحقيق الاتزان الانفعالى فحسب ، بل وعلى ازدهار شخصياتهم على اكمل وجه ايضا . ان من الممكن ارساء الاسس المرضية في الطفولة ولكن المراهقة كما يخبرها البنون والبنات في العصر الحديث فترة حرجة بالنسبة لتطور نمو صرح الخلق بأسره

غير أن المراهقة تختلف عن الطفولة المبكرة من حيث أنها تعتبر ظاهرة اجتماعية ، بل اجتماعية اقتصادية أكثر منها ظاهرة بيولوجية ، كما أن حاجاتها أكثر تركيبا وتنوعا ، وليس فيها من انعطاف الاستجابة الواضحة والعلامة ما تدعاه الخبرة أو العرف الاجتماعى . فكثير من خصائص البنين والبنات فيما بين الثانية عشرة أو الثالثة عشرة ، والثامنة عشرة أو التاسعة عشرة قد تبدو نموذجيا للمرحلة ولكنها في الحقيقة ليست سوى انعكاسات

لاتجاهات ومطامع الآباء والمجتمع . ولم تكن المراهقة توصف بأنها فترة ماضية ومرهقة مثلاً إلا منذ القرن التاسع عشر حينما أصبحت من الموضوعات الآتية لدى الكتاب والقصصيين الرومانسيين . وفي كثير من القبائل البدائية يكون انتقال الصبي أو الفتاة إلى مرحلة الرشد مفاجئاً . فالأمر إذن ، من نواح متعددة في أوروبا ، إنما هو خلق حضارة متقدمة تعمل باستمرار على أن تطيل فترة اعتماد الطفل على غيره ، وعلى أن تقيم بين عالم الطفولة وعالم الكبار بما فيه من ميزات وسلطة ومسؤولية . لا مجرد حاجز يستطيع الطفل بعد فترة قصيرة من الإعداد أن يتخطاه . بل منطقة حرام محظور عليه ارتيادها لستة أعوام أو سبعة

التغيرات الجسمية والفسولوجية

ليس معنى هذا أنه ليس للمراهقة أساس بيولوجي أو نفسي ، بل إن هناك مختلف الصيور المنظورة والخفية بين التغيرات الجسمية والفسولوجية التي تسبق البلوغ وتصعبه وتمقبه ، والنهاية البيولوجية للبلوغ تعنى وصول الفرد إلى الرشد الجسدي وتغيرات التوازن الغذائي ، ونمو الخصائص الجنسية الثانوية ، والظهور المفاجئ للطمث عند البنات ، وعلامات البلوغ البطيئة نسبياً رغم وضوحها عند البنين ، وازدياد القوة البدنية ، ووصول نضج القدرة العقلية إلى اقصاه

ومن المحتمل أن تؤدي هذه التغيرات في أي موقف اجتماعي إلى تعديل الحياة الانفعالية وأن يكون لاشتداد النزعات الجنسية وتوجيهها تأثير مضاد على غيرها من الاستعدادات الفريزية ، وفي المواقف الاجتماعية المعقدة والدائمة التغير التي تواجه النشء من بنين وبنات ممن يعيشون في بلد أو مدينة أوروبية ، في هذه المواقف تصبح ظاهرة المراهقة الجسمية والتغيرات التي لابد أن تطرأ على الحياة الانفعالية ذات دلالة نفسية بالنسبة للفرد والأسرة والمجتمع ، وهي دلالة تتجاوز نطاق جانب النضج البيولوجي الخالص

ولعلنا هنا نجد الفرق الرئيسي بين الطفولة المبكرة وفترة العقد الثاني من العمر . ففي الطفولة تكون المراحل الفسيولوجية - كالغذاء والحبو والنمو والسريع في التأخيتين الجسمية والعقلية وماشابه ذلك - هي السائدة وهي التي تملئ على الطفل إلى حد كبير الاستجابات المختلفة والضغوط الواقعة عليه من البيئة . إن الطفل في السنتين الأوليين أو السنوات الثلاث الأولى من حياته يكون فريداً ، أي أنه يكون الوحيد من نوعه في جماعته ، وحياته لاتصل كثيراً ببيئة أقرانه . وعالم الكبار ، وبخاصة أمه ، على استعداد للتسامح معه وعلامة تناغم حياة الأسرة بطالبه

أما تطور النمو الفسيولوجي للمراهق فيفسر جنباً إلى جنب مع طائفة من التغيرات التي تطرأ على حياته الاجتماعية ، تلك التغيرات التي لاتتلاءم

مع نموه الا قليلا - اذا تلاءمت على الاطلاق - والتي تنجم من سنه أكثر مما تنجم من نضجه . والمراهق ليس فريدا ، بل انه فرد في جماعة خارج البيت على الأقل ، والأذعان لحاجاته ليس دائما ضروريا . وفي نفس الوقت فان الفروق بين الأفراد في أمور مثل سن بداية الطمث وعدم انتظام آثاره الفسيولوجية وتنوع اتجاهات الاسرة حيال الأطفال الذين دخلوا مرحلة البلوغ ، وكذلك قابلية البنين والبنات أنفسهم للتغير ، كل ذلك يؤدي بالطفل المراهق الى أن يجد نفسه في جماعة من الرفاق يماثلونه في العمر الزمني ، كما أن مستوى نضجهم الجسمي والنفسي يجعلهم أكثر تجانسا من نواح معينة من جماعة من أطفال مدرسة الخصائص الذين في سن الرابعة . فضلا عن ذلك فبينما يرتبط كل من النضج الجسمي والذهني والاجتماعي عند صفار الأطفال بالآخر ارتباطا زمنيا وثيقا الى حد ما ، فان الكثيرين من المراهقين يختلفون بعضهم من بعض بدرجة كبيرة من حيث مستويات النمو في هذه النواحي الثلاث . ومن المحتمل أن يظهر هذا الاختلاف بشكل ملحوظ بوجه خاص بين المجموعات ذات القدرة العالية والجماعات ذات القدرة المنخفضة ، ولكنه في وقت أو في آخر من العقد الثاني من العمر يكون من الخصائص المميزة للأطفال جميعا فيما عدا فئة قليلة منهم

ومع ذلك فان الظواهر النفسية في المراهقة تشبه بصورة أساسية ظواهر الطفولة المبكرة ، كما أن أسبابها في الحالتين متماثلة . ففي كل من المرحلتين نجد الطفل يحاول اكتساب الأمن في سلسلة من المواقف الجديدة ، كما يستجيب بالخوف أو العدوان أو الانسحاب لالوان التهديد والأجباط الجديدة عليه والتي لا يفهمها تماما

وفي كل منهما يكون ثمة حافز عنيف يدفعه نحو ضروب جديدة من التكامل ونحو مواجهة مطالب جديدة والتخلي عن ذلك الأمن الذي عانى في الظفر به كثيرا من قبل . كما نجد في كل منهما تهديدا بفقد الحب ، ودفعه نحو عالم من الواقع الذي يجعله الانتقال الى الخبرة غير مفهوم وبالتالي باعثا على الخوف والكرهية في بعض الأحيان ، وتجد ذلك التوازن الرقيق بين عوامل النضج والضغوط البيئية ، وبين النتائج المحتملة للنمو ومطالب المجتمع وآماله

أما الفرق بين المرحلتين فهو في أن المراهقين يواجهون أنواعا مختلفة من الحلول من بينها ما يلائم مشكلاتهم ، وهم قد اعتادوا على أنماط معينة من الاستجابة. يتعين عليهم تعديلها أو تبنيها ، كما أن لديهم قدرا أكبر من إمكانية البصر بالمواقف التي تواجههم

مناقشة النمو في مرحلة المراهقة

إن تربية البنين والبنات فيما بين الثانية عشرة والثامنة عشرة ، اذا أردنا لها الا تصوق تطور النمو وأن تسهم بصورة ايجابية في نموهم الانفعالي السوي ، لابد لها ان تنتهز الفرص التي يتبناها التكيف النفسي في هذه

السن . وهذا يعنى ضرورة الادراك الواضح للنتائج المحتملة لعمليات النمو والآثار المترتبة على التفاعل مع البيئة ، والتمييز بينها . كما يعنى أيضا أن على المربي أن يكون على بينة من الواجبات والأهداف النفسية التى يتعين على الناشئ أن يحققها نفسه قبل الرشد ، والإمكانات التى تتيحها له حساسيته الانفعالية المركزة لكى يصلح ماقد يكون قد أصابه من قبل من سوء التكيف

والحقيقة الرئيسية فى المراهقة هى بلوغ النضج الجنسى الفسيولوجى ومن المحتمل أن الطاقة المتزايدة للدافع الجنسى ذاته (عند الجنسين) فى المراحل الأولى على الأقل تقوى النزعة الى العدوان ، وتفسر لنا بدرجة ما العناد والسلوك المشكل بل والجناح أيضا مما يعتبر من الخصائص المميزة للفترة الواقعة بين سن ١٢ و ١٥

وتنتج كل المجتمعات الى تأخير مناسط الجنسية الفرية وتنظيمها ، غير أن عدم تشجيع الإشباع الجنسى أو حظره لا يؤخر بلوغ النضج الجنسى . ولهذا كان من مشكلات النمو الرئيسية التى تواجه الناشئين الذين تقلقهم الإجهادات الشائعة التى اكتسبوها فى طفولتهم وكذلك مخاوف الكبار والحظر الذى يفرضونه عليهم ، من هذه المشكلات تنمية ذات جنسية مكتملة التكيف ، ذات قدرة على تقبل وضبط أقوى دافع فى تكوين الشخصية ، وعلى تكوين علاقة وثيقة بفرد من الجنس الآخر فيما بعد

واشتداد قوة العدوان المقترن بازدياد القوة البدنية والنضج يدسم الانطلاق نحو الاستقلال . فالمراهقة تعتبر من بعض النواحي قطعاً ثانياً وتخلصاً معقداً عسيراً من التواكل الانفعالى والذهنى والاقتصادى على الأسرة . وإذا تجاوزنا عن تحقيق الاستقلال المهنى ، وهو فى ذاته عملية تجعلها الظروف العصرية صعبة ، فإننا نجد أن على كل من الولد والبنات النابيين أن يستقل أنفعالياً وعقلياً عن أولئك الذين كانوا من قبل مصدر حمايته ووقايته

وكثيراً ما يستنكف الآباء والمعلمون هذه الحاجة الى أن يظم الطفل نفسه من ملاذ سيطرة الغير الانفعالية والذهنية ، ولا يستطيعون أن يفهموا ان الاكتفاء الذاتى البدائى أحياناً ، بل والغرور ، عند المراهقين إنما هو مرحلة ضرورية للنمو . وكلما حاولت الأم أو الأب أو المعلم أو رئيس نادى الشباب أو غيرهم من الكبار أن يدعوا أمنهم عن طريق اعتماد الصغار عليهم وحجبهم الأعمى لهم ، فإنهم إنما يعملون على مقاومة حاجة الطفل الى الانفصال عنهم . وقد تؤدى مثل هذه المقاومة من ناحية الكبار الى نتائج وخيمة ، فاما أن يتواصل تواكل الطفل ومن ثم يستحيل عليه أن ينضج من الناحية النفسية ، وأما أن يتخذ الانفصال شكلاً تمرد اليم وجارح لكل من الطفل والراشد

الميلول

هذا النظام الثاني يكون مصحوبا ومصحفا بانثاق عدد من الميلول الجديدة المتنوعة ، وباتساع ملموس في الافق العقلي احيانا . ولكن على الرغم من عسر تحديد نمط مريض متجانس للميلول عند البنين والبنات حتى سن ١١ أو ١٢ ، إلا أن الدراسات التي أجريت على الميلول لدى المراهقين اسفرت عن نتائج متضاربة بصورة ملحوظة (١) فكثير من البحوث تصر على أن الميلول في العقد الثاني من العمر ثابتة نسبيا ، بينما هناك عدد مماثل آخر يصر على أنها متقلبة متغيرة . وجانب من هذا التباين في النتائج يرجع الى اختلاف تحديد المكونات النفسية للميل . فإذا عرفنا الميل بأنه الرغبة في القيام بنشاط معين - كجمع طوابع البريد أو قراءة القصص العاطفية مثلا - فإن القابلية للتغير تكون من العالم المميزة لكثير من ميلول المراهقين . أما إذا حاولنا أن نربط ميلول البنين والبنات ببعض المحاجات والمخاوف الاساسية فنسجد أن التعبير عن هذه الميلول قد يتخذ صوراً مختلفة ولكن الغايات التي تسعى الى تحقيقها تظل ثابتة (٢)

وفضلا عن ذلك فإن أنواع النشاط المتماثلة تخدم اغراضا تختلف باختلاف المراهقين الذين يقومون بها . فميل غير مالوف الى الدراسات المصرية القديمة مثلا قد ينجم عن رغبة المراهق في أن يكون مختلفا عن غيره . وفي تأكيد ذاته والتألق في ميدان لايجد فيه منافسا له ، أو قد ينتج من تقمصه لشخصية أحد الذين يعجب بهم من الكبار ويحاول تقليده في كل شيء حتى في طريقة قص شعره ، كما أنه قد يكون تعبيرا صادقا عن حب استطلاع انفعالي عقلي للماضي

وبالمثل نجد أن الاقبال الشديد على القراءة وهو من الخصائص المميزة لكثير من المراهقين وبخاصة البنات وذوى الذكاء العالي ، قد يكون ميلا ذهنيا حقيقيا ، وقد يكون اهتماما للمعلومات المتعلقة بعالم العلاقات الانسانية الجديدة الخفية ، أو وسيلة للانسحاب الى ملاذ أحلام اليقظة . ومن المحتمل أن الكثير من الدوافع تكمن وراء نفس الميل عند مختلف الناشئين بل وعند الناشئة الواحد في مختلف الاوقات ، كما أن الكثير من الميلول قد يخدم غرضا واحدا

(١) انظر مثلا :

W. Dennis, in manual of Child Psychology. Ed. Carmichael, London, Chapman & Hall, 1936; C.L. Fleming, «Adolesce: Its Social Psychology», London, Routledge, 1948 D. Freyer, «Predicting Abilities from Interests», J. App Psych. vol. IX; Lehman and Witty, «One more study of the Permanence of Interests», J. Ed. Psych., vol. XXII, pt. 7, 1931.

(٢) انظر : W.D. Wall, The Adolescent Child, London, Methuen, 1948, P. 101-19 : والمراهقون يحاولون تجريب امكانياتهم في شتى النواحي ، والذي يحدد اختيارهم لنوع معين من النشاط هو رغبتهم من ناحية والفرص التي تتيحها البيئة من ناحية أخرى . كما أن نجاحهم أو إخفاقهم في هذه المحاولات يحدد الميلول التي تثبت وتستمر والميلول التي تفلر وتنتهي

وينبغي على من يرغب في مساعدة المراهقين على النمو السوي أن يفهم الوظيفة النفسية لكل من الميول السافرة وعدم ثباتها الظاهر في العقد الثاني من العمر . وأن مجرد محاولة السير وراء الميول التي يعبر عنها النشر ، وملامة المنهج لكل نوع من النشاط بمجرد ظهوره ، حقيق بأن يكون مصيره الإحباط والفشل . ولكننا لو أدركنا ميول المراهقين على حقيقتها - أى على أنها حلول مؤقتة لصراعاتهم ووسائل للظفر بالمعرفة ، أو تعبير خارجي عن الاتجاهات السائدة المتفاوتة الثبات للشخصية النامية - فعندئذ لا يصبح لزاما على البيت والمدرسة مواجهتها مواجهة سليمة فحسب ، بل ويفدو في إمكانهما أن يفعلا ذلك

الاستكشاف

ونستطيع أن نستخلص طائفة من القواعد العامة للاستعانة بها في تحقيق ذلك ، منها أن معظم المراهقين يهتمون باستكشاف قدراتهم النامية ، فهم في حاجة إلى اختبار مدى احتمالهم البدني ، وإلى الانسياب وراء أى باعث فكري حتى غايته الخطرة ، وإلى تجريب كل ماهو عنيف وخارج على العرف والمألوف وإلى استكشاف نتائج الانراط . ولهذه الأسباب كثيرا ما يضايق الناشئون الكبار بما يبدونه من الضمور المفرط أو النشاط العنيف ، ومن الامتثال أو التمرد

وكما أن الطفل يحاول أن يجد الأمن بمعرفته إلى أى مدى يستطيع أن يعصى الأوامر ، كذلك يحاول المراهق أن يتبين ، في استغفاء ، الأوامر الختمية في العالم الذي يعيش فيه ، وأن يزيد من معرفته بقدراته ونواحي القصور لديه . وكما أن دعائم ثقة الطفل قد تتقوض بسبب المخاوف التي يبثها الكبار في نفسه وبسبب الإصراف في حمايته وعدم السماح له بأن يتعلم من خبراته الخاصة ، كذلك قد يحرم المراهقون من الأمن إذا عمل المحيطون بهم على حمايتهم من التحدى وبالتالي من معرفة النجاح والفشل بصورة عملية

وينبغي ربط مطامح الناشئين وأحلام بقتلتهم وضجرهم وكبرياتهم بحياة الواقع ، شأنها في ذلك شأن أخيلة الطفولة ، وهذه العملية تعتبر من المسؤوليات الشخصية التي تقع على عاتق الكبار الذين يستطيعون تيسيرها أو إعاقتها ، وأن كان لزاما على كل ناشئ أن يحققها بنفسه في النهاية

الشعور بالذات

إن الشعور المتزايد بالذات وبالآخرين ، ذلك الشعور الذي يعتبر من المعالم الواضحة للنمو في المراهقة ، يؤدي إلى ظهور اهتمام قوى بالعلاقات الإنسانية كالتي يخبرها الناشئ في دائرة الأسرة وبين الأصدقاء وعن

طريق الكتب والسينما (١) . فطفل المدرسة الابتدائية يعيش تقريباً في عالمين هما عالم البيت وعالم المدرسة . وهو يدرك نفسه كفرد في جماعة من رفاق سنه ترتبط مع الكبار بعلاقة جماعية عامة ، وكشخص يعيش في نطاق نمط أسرى معين

أما الشاب فأشدد قدرة على الحركة من الطفل ، فهو عضو في جماعات كثيرة منفصلة عن البيت والمدرسة ، كما أن قوة انفعالاته وشدة شعوره بنفسه تجعله حساساً لآراء الغير المتغيرة التي تعبر عنها استجاباتهم نحوه ، كما أنه يصبح شامراً باختلاف أنماط سلوك الأسرة واتجاهاتها ، وفوق كل ذلك يكشف مدى التغير الطفيف الذي يطرأ على العلاقات الشخصية الاجتماعية

وفي وسع البيت والمدرسة أن يفلحان ذلك ويشكلانه عن طريق الفهم المشوب بالتسامح لسلوك التجريب الناتج عنه ، وعن طريق معاونة البنات أو الولد معاونة رصينة على اكتساب أنماط السلوك الاجتماعي المقبول من طريق مختلف أنواع الخبرة وباستخدام المصادر التاريخية والأدبية لاقاء الضوء على القيم والدوافع والمثل العليا الانسانية

ومن الانتقادات الرئيسية التي قد توجه الى معظم المدارس الثانوية وإلى كثير من الأسر في كل البلاد الأوروبية أنها بتقصيرها في توفير وسائل التربية الاجتماعية للشراء تجعل من السينما الوسيلة الوحيدة تقريباً التي يتعلمون منها كيف يسلكون ويلبسون ويبدؤون الحديث أو يواصلونه وما شابه ذلك . أن توجيه المراهق يحتاج إلى أكثر من تكوينه تكويناً عقلياً خالصاً في المدرسة واكتسابه طائفة من الأنماط الاسرية غير الثابتة في البيت

وكثير من المدارس والآباء يفتشون في استخدام السينما والمسرح وتلك الثروة البسيطة من المناشط الاجتماعية الواقعية كوسيلة لتزويد الأطفال النامي بالأدوار المختلفة التي يستطيع القيام بها ، والتي يمكن عن طريقها تنمية شخصيته وخلقه .. فللناقشة المجادة العظيمة التي لا تملو على

See N.D. Bodman. «The Cinema Attendance of Adolescents», *Proceeding* (١) of the Brit Assoc. Sept. 1948. «The Adolescents and the Cinema», «Education» November 1948; B. Gray, «Enfants et adolescents devant les films», *Revue internationale de filmologie* no. 4, 1954; The Social Effects of the Film, *Sociological Review* vol. XLIII, sec 7, 1950; B. Kesterton «The Recreational Cinema and the Adolescent», Ph. D. Thesis, University of Birmingham, 1945; The Payne Fund Studies, New York, Macmillan, 1955 onwards; W.A. Sinsam, «The Social and Emotional Effects of the Cinema» (ibid.); H. Storck, *The Entertainment Film for Juvenile Audiences*, Paris, Unesco, 1950; W.D. Wall «The Adolescent and the Cinema» «Educational Review» vpm: op. no. 1, October 1948 and no. 28, February 1949; «L'adolescent et le Cinema», *Revue internationale de filmologie*, 1950; W.D. Wall and W.A. Sinsam, «The Emotional Responses of Adolescent Groups to Certain Films», *Brit Journ. Ed. Psych* vol. XX, pt. III, November 1950; «The Effects of Cinema Attendance on the Behaviour of Adolescents as seen by their Contemporaries», *Brit Journ. Ed. Psych*, vol. XIX, pt. 1, Feb. 1949; W.D. Wall and E.M. Smith «The Films Choice of Adolescents» *Brit Journ. Ed. Psych*, vol. XIX, pt. II, June 1949.

مستوى ادراك المراهق ، وتتناول نماذج السلوك والقيم التي تظهر فيها شاهده من الافلام وما يقرأه من الكتب ، ولدى من يقابلهم من الناس. هذه المناقشة التي تبعد عن التعصب لرأى معين واستنكار ما عداه ، والتي يضع الرائد فيها الخبرة بصورة موضوعية في خدمة الناشئين دون أن يعمل على وقايتهم من الأخطاء التي تتعرض لها جميعا ، والتي يبين لهم فيها أنه يتحمل مسئولية وقايتهم من انتائج الخطيرة فعلا ، نقول ان مثل هذه المناقشة احدى الوسائل التي تمكن المعلمين وغيرهم من الكبار من الاسهام بصورة بناءة فى الصحة النفسية للجيل النامى

ان رئيس النادى او المعلم الذى يستطيع ان يقف من الناشئين موقف التقبل الهادىء لهم بوصفهم اناسا فى ذاتهم ، والذى يستطيع ان يحترم آراءهم حتى وان اختلفت عما يراه ،والذى يكون راضيا عن نفسه بدرجة يستطيع معها أن يكون موضوعيا معهم ، مثل هذا الشخص فى وسعه ان يقوم بدور رئيسى فى مساعدة البنين والبنات على النمو النفسى السوى الكامل . وكل طفل يواجه مشكلات فى مراهقته ، وهى مشكلات يستنكف ان يناقشها مع ابويه الذين ارتبط بهم ، وما زال يرتبط ، برابط وثيق

ولكن الراشد الحاذق يستطيع ان يوجه المراهقين نحو معرفة انفسهم وفهمها عن طريق المناقشة الجماعية غير الشكلية ، وعن طريق التمثيليات المرتبطة التي تتيح لهم فرص لعب أدوار مختلفة ، والنشاط الابتكارى الذى يتطلب القيام به وقتا وجهدا واستعدادا للتضحية . ومثل هذا العمل يستلزم بصرا بمشكلات النمو الواقعية ، كمشكلات الجنس والعلاقات بالغير والتأديب فى الأسرة وتأثير المايير الاجتماعية والمطامح ، كما يستلزم استعدادا للاستماع ومجبة صادقة مع البعد عن النزعة العاطفية والاستهجان

التأديب الذاتى

والقدرة والخبرة أيضا فائقا الاهمية ، اذ ان الشرائع أو التعليم اللفظى أو حتى الكتب وغيرها من وسائل الثقافة وحدها لا تعلم الناشئة التسامح والديمائة والثقة فى علاقاته الاجتماعية ، كما لا تعلمه احترام شخصية الآخرين ولا تكسبه الاتجاهات السليمة نحو الجنس الآخر . فالمدرسة والبيت ، اللذان يسيران على مبادئ الكتب ، واللذان ليس للاطفال فيهما اى حقوق وانما يخضعون فقط لطائفة من مختلف صور القسر والاجبار .. مثل هذه المدرسة وهذا البيت يمهدان الطريق للصراع بين الاجيال ، ذلك الصراع الذى يعتبر من المعالم المميزة لبعض المجتمعات الاوربية ، بينما المدرسة والبيت اللذان يتيحان للصغار مزيدا من الفرص لتحمل تبعات اعمالهم — حتى ولو عاثوا فى ذلك بعض التناكب بسبب عدم اتجاؤ بعض الاعمال أو التراخى والاهمال — واللذان يكون الارام فيهما نابعا بصورة جلية من حاجات الجماعة ومن المبادئ الخلقية المفهومة

بوضوح وليس من الررة الكبار أو سلطاتهم ، واللذان لا ينظر الصغار فيهما الى نتائج الأفعال الخاطئة على أنها عقوبات تفسقية ، بل يرون فيها نتيجة مباشرة للأفعال ذاتها أو لخرق المبادئ الخلقية المتعارف عليها ، مثل هذه البيئة يغلب أن تنمى الاستقلال فى نفس الطفل والثقة بمالم الكبار الذى يكون قد اتخذ طريقه اليه

ولا شك ان الواجب الاجتماعى للمدرسة فى العقد الثانى من حياة الأطفال يحتم عليها ان تكشف لكل تلميذ عن قيمته ، وأن تحمله على الاسهام فى انصالح العام وأن تساعد على تفسير التعقد المتزايد فى علاقاته بالغير ، كل ذلك من طريق الاعتراف بحقائق النمو فى المراهقة وأخطاره ، واحترام المعلمين لشخصية كل طفل ، ومعاونة المراهقين على الشعور بشئ أنواع الخبرة الاجتماعية

وإذا شعر الناشئون بأنهم مرقوب فيهم ومقبولون بوصفهم شركاء فى عملية تربيتهم وتنشئتهم ، فعندها لا يكون ثمة مجال للصراع بين الأجيال. وإذا ما تعلموا أساليب السلوك فى المواقف المختلفة على يد كبار يعملون بما ينصحون به ومستعدون لتقبل رهونة المحاولات الأولى على أنها كذلك ، فقد يكون هناك بعض المخرج والشعور بالذات ، ولكن لن يكون هناك عداء أو بغضاء

ومن العسر فى هذا الصدد ان نبالغ فى تقدير أهمية المجتمعات المدرسية التى يديرها الناشئون بأنفسهم ، وكذلك نوادى الشباب وحققهم فى دعوة أصدقائهم الى منازلهم وتحمل مسئولية ضيافتهم ، وفى أن يدعوا الى مجالس الأسرة حيث تناقش أمور مثل قضاء العطلة ، وأهمية تحمل مزيد من بعة رعاية من يصغرونهم سنا ، وتنفيذ التزاماتهم كالأواجبات المنزلية والإشراف على نفقات المنزل وتنظيم وقت الفراغ

اعادة تدعيم الضبط الانفعالى

ان تطور نمو المراهقين فى ناحية التكيف الاجتماعى لا يتم فى عزلة عن غيره أو مستقلا عنه ، بل انه وجه من أوجه تطور نمو الشخصية بأسرها. ومفتاح فهم المراهق هو التقدير العادل لكيفية تغير التوازن فى الخلق ونمطه نتيجة لمجموعة مترابطة من الأسباب بعضها بيولوجى والبعض الآخر بئى . وليس معنى هذا ظهور دوافع أو قدرات أو خصائص جديدة بصورة مفاجئة ، فان كل الشواهد لا تؤيد ذلك ، ولكنه يبنى ان قوة الدوافع الأساسية واتجاهها وعلاقتها ببعضها ببعض يصيبها التغير. فمن المؤكد انه مهما كانت الظروف فان بعض الاسراع بطرا على الاستجابة الانفعالية قرب البلوغ ، ولكن هذا الاسراع يتزايد بفعل الاثار البيئية التى لا يمتنى لاي طفل ان يتجنبها تماما

وهذا الاسراع فى النشاط الانفعالى وزيادة قوته يعنينا ان الكثير من الضوابط والمجائل التى اكتسبت فى الطفولة أصبحت متهاوية ، ولهذا فاننا قد نلاحظ فى السلوك قدرا من عدم الانتظام بل والعنف وذلك بالقياس

الى الهدوء النسبي المميز لسلوك الطفل السوى النمو في سن العاشرة أو الحادية عشرة . فمن المهام الضرورية في العقد الثاني من العمر إعادة تدعيم الضوابط والحوائل ، وتنمية القدرة على اطالة الفترة بين المنبه والانفعال والاستجابة السافرة

الإيثار

لو كان هذا هو كل ما في الأمر لما غدت المراهقة ذات دلالة كبيرة بالنسبة للصحة النفسية للمجتمع كما هو الحال الآن . ولكن الحقيقة أن فترة المراهقة ينبغي أن تكون علامة على انتقال كل فرد ، ذكرا كان أم أنثى ، من شخصية الطفل الموسومة بالآثرة المفجة بدرجة ما وبالبساطة النسبية ، الى خلق الراشد الذي قد حقق بعض التحرر من الآثرة واستطاع التفكير والعمل على مستوى إيثاري . ويبعدو أن نزعات الإيثار من المكونات الضرورية للدافع الجنسي ومشاعر الأمومة ، وأن كانت قوتها وبخاصة في ناحية الخنوع والعدوان تختلف الى حد كبير باختلاف الأفراد . كما أن العرف والنظم الاجتماعية تعمل منذ البداية على تزييف الاتجاهات الإنسانية . فعدم الأنانية عند الطفل الصغير يرتبط دائما باستحسان الكبار (١) سواء أكان هذا الاستحسان واقعا أو متوقفا والتضحية بالذات التي في مقدور الكبار تمتد جذورها في بعض الأحيان بل وفي أغلبها الى الطفولة ، ولكن مقوماتها في الكبر تكون مختلفة من حيث النوع عن تلك المقومات الطفلية . والراشد الناضج لا يستطيع فقط أن يؤخر استجابته ويسوف حكمه ، بل ينبغي عليه أيضا أن يكون قادرا على أن يشعر بذاته شعورا متجردا من الهوى الى حد ما ، وأن يرجع أحكامه وأفعاله الى نظام من المبادئ . ولهذا فإن من علامات النضج النفسي ألا يجعل الفرد من ذاته المرجع الأخير في كل شيء دائما ، وأن يستطيع أن يرى نفسه بالصورة التي يرى بها الآخرين ، وأن يكون قادرا على الإيثار الصادق ، وعلى تقبل الأوامر بصورة راضية فلا يعتمد عليها لاستدراار المحبة والعون ، ولا يناهضها على أنها تمثل تهديدا له ، ولا يخشاها لأنها تكشف عن خصائص يخشاها في نفسه . كما أن ما يضيفه من قيم على الآخرين وما يميل اليه ولما يحبه ، كل ذلك يجب أن يرتبط بالواقع . وكما أن على الطفل الصغير أن ينتقل من عالم الرقبات المحجرة الى عالم العلاقات السببية الموضوعية ، كذلك على المراهق أن ينتقل من عالم الانفعالية الذاتية الى تقبل نفسه وغيره على علانها

J. Piaget. The Moral Judgment of the Child. London, K. Paul, 1932. (١)

(نظر أيضا :

E. Maccabary and H. Wethins. An Investigation into the Development of the moral Conceptions of children. Forum of Education vol IV, Nos. 1 and 2, 1924.

دور الكبار

هذه المهمة العليا التي يبدأ إنجازها في العقد الثاني من العمر يتفاوت حفظ غالبية الناس من النجاح في تحقيقها . فهي عملية تستمر طويلا بعد العشرين ، أو على الأقل إلى أن ينشئ الفرد أسرة جديدة وإلى أن تتحول الرة الزوجين المرتبطة بالحب القوي إلى تلك المحبة الرحبة للأطفال ، وهي المحبة التي تنصب في أنضج صورها على البشر جميعا . ولكل من الآباء والعلمين وقادة الشباب والكبار من الرجال والنساء ممن يتصلون بالأطفال اجتماعيا أو في العمل ، دور هام أساسي يقوم به . فالتأثير يتخذ من أقوالهم وأفعالهم وتفسيراتهم الضرورية للمعانى المتضمنة في سلوك الكبار ، أساسا يقيم عليه فكره عن نفسه من حيث علاقته بالآخرين ، كما أن شعوره الذاتي بدوافعه يحفزها على مواصلة تفسير دوافع الكبار ومقارنتها بنظيره المتزايدة الاتساع إلى الحياة ، كما يتعلم مما يصادفه من المتناقضات أثناء سميهِ وراء مستوى جديد من الأمن

وإذا حدث أن إحدى الحاجات الأساسية للطفل التامى لم يتسأشبعها لسبب من الأسباب - كحاجته إلى أن يكون الآخرون في حاجة إليه ، أو إلى الاستقلال المتزايد ، أو إلى التكيف السليم للجنس الآخر ، أو إلى إعادة النظر في المعتقدات الأثرية لدى الكبار - فإن ذلك يؤخر من تكامل شخصيته ، أو قد يشوه هذا التكامل أو يجعله مستحيلا . وإذا انكر الكبار عليه هذه الحاجات ، أو بدأ أنهم ينكرونها ، بإقامة العقبات في سبيلها دون أن يتيحوا له في نفس الوقت منافع بديلة أو وسائل للتعويض ، فإنهم بذلك لا يؤخرون نموه فحسب ، بل ويعرضون مجرى هذا النمو بأسره للانحراف

وحتى في الظروف الملائمة يكون معظم الآباء قد أشرنوا على منتصف العمر مند ما يبلغ أطفالهم مرحلة المراهقة الوسطى . وفي المجتمعات المعمره كمجتمعات غرب أوروبا يكون التباين بين الأجيال كبيرا عادة . وليس من غير المسالوف أن يجد الكبار همرا أو مشقة في استرجاع الصورة التي كانوا عليها والمشاعر التي أحسوا بها عندما كانوا في الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة ، ولكنهم لا يستطيعون أن يدركوا أن القواعد التي طبقت عليهم في حياتهم ليست بالضرورة مماثلة للقواعد التي تلائم الظروف المختلفة التي شب فيها أطفالهم

ولسوء الحظ أن الكثيرين من الآباء لم يجتازوا مراهقتهم بنجاح . ولهذا يرون في اكتمال جمال البنت وازدياد قوة الولد ، وفي التحدي الذهني الذي ينجم عن نضج الذكاء ، تهديدا لامتيازاتهم وسلطانهم . وسببا لقميرهم ، أو تذكيرا لهم بما أخفقوا في تحقيقه من الآمال والطامع ويتنصح ذلك بجلاد من نتائج التربية الجنسية الخاطئة . فكثير من الآباء والعلمين يتآمرون على التزام الصمت في هذه الناحية بسبب مخاوفهم الخاصة واتجاهاتهم الخاطئة ، بل أن بعضهم ينظر إلى أمور الجنس على

انها قلقة دسنة فيستجيبها بشدة ، بل وقد يعاقب الطفل على مظاهر الاهتمام العادي بها . وهناك غير هؤلاء من يفصل بين نواحيها الجنسية والانفعالية والذهنية . وفي حالة البنات يحاول أن يحمي ظهرهن عن طريق تصوير الرجال لهن كحيوانات متوحشة قاسية لا تبغى من المرأة الا شئاً واحداً

والأطفال الذين يربون بهذه الطريقة قد يستجيبون لظواهر البلوغ الجنسية بالقلق المدمر ، وينظرون الى نزعاتهم الطبيعية نحو الجنس الآخر على انها نزعات آلمة ينبغي الخجل منها واخفائها . ومن ثم فانه لا يخفون فقط في اجتياز مرحلة الفول البريء الذي يساعد على معرفة افراد كل جنس بافراد الجنس الآخر معرفة كاملة حقيقية ، بل ان مشاعر الالم تزيد أيضاً من عدم امنهم في علاقاتهم الجنسية الغريبة فيما بعد ، والزواج عرضة لان يقوم لا على تقدير كل من الطرفين للآخر تقديراً واقعياً كائنسان ، بل على أساس اعتباره وسيلة مشروعة لاشباع اشتهاياتهم

أما عندما يكون الخوف من نزعات الجنسية الغريبة بالغ الشدة فان الطفل قد يحاول أن ينشد السلامة دائماً في تعلقه بفرد من نفس جنسه . ومثل هذا التعلق الذي يعتبر عادياً في المراحل الأولى من المراهقة وضرورياً بسبب كثرة الفرص التي يتيحها لاستكشاف شخصية الآخرين عن طريق الصداقة الوثيقة ، قد يصبح تكوفاً اذا ما اتخذ بديلاً للتعلق العشوائي السليم بالزوج أو الزوجة

واتجاهات الكبار حيال حاجة الصبي النامي أو الصبية النامية الى العثور على ذات معينة من طريق القيام بأدوار متنوعة ، هذه الاتجاهات قد لا تكون ضارة كتلك التي سبقت الإشارة إليها ولكنها أشد منها نفاذاً . فصفار الأطفال يقلدون الشخصيات الملفتة للنظر في البيئة التي يعيشون فيها ، فنجدهم يتقمصون مثلاً شخصية الشرطي أو بالغ اللين أو موزع البريد

وهذا التقمص الوجداني ، أي محاولة شعور الفرد بأنه شخص آخر وبالتالي الظفر بفهم الناس له ، يظل قائماً في سنوات العقد الثاني من العمر ولكنه يكون أشد خفياً . فمرافق الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة يجرب عدداً كبيراً من الاتجاهات والمسالك المتنوعة ، وهو يفعل ذلك عادة بصورة مبالغ فيها بسبب نقص خبرته . وهو يود أن يختبر حدود العالم الذي يعيش فيه ، شأنه في ذلك شأن طفل الثانية أو الثالثة . فهو يتخيل نفسه قويا ويستكشف مدى قوته من الناحية العقلية والبدنية والاجتماعية كما يقلد نجم السينما الأثير لديه ، أو أبطال عالم الرياضة ، أو المعلم ، أو أحد الرفاق الكبار ، أو أي شخصية أخرى من شخصيات الكتب المفضلة عنده

وهذه التجارب ليست علامة على المبالغة والتحويل أو ضالة الشخصية بل هي علامة على الكفاح في سبيل تشكيل الذات بصورة مقبولة ، وتحقيق الاستقلال بالنفس ، ومعرفة المزيد عن العالم الذي يقف الفرد ببابه

وقليل من الآباء أو المعلمين من يدرك المخاوف وأنواع القلق التي تعتمل في نفس المراهق الناضج ، والتي ليست في العادة من نوع الفزع الخيالي أو المادى المحسوس عند الأطفال - مثل الفزع من النوم أو الظلام أو القفز من أماكن عالية - بل إنها تخوف من (فقد السيطرة) على الانفعالات القوية ، ومن العلاقات الجسمية للنمو التي قد تكون غير متساوية مؤقتا . وهي نوع من القلق الاجتماعى على كيفية السلوك وعلى رأى الآخرين ، وعلى ما يعتزم الشخص عمله ليكسب معاشه ، وعلى مدى احتمال زواجه ، فهى ضروب من عدم يقين الشخص مما يتوقعه الكبار منه ، ومن قدراته ، ومن أمر مستقبله عموما

وان البصر المفلوط يمثل هذه المشكلات مع قدر معقول من الموضوعية والتجرد من الهوى أو القلق ، من الوسائل اللازمة للقائمين على تربية البنين والبنات في العقد الثانى من العمر . غير أن من دواعى الأسف أن الكبار وبخاصة المعلمين ومعظم الآباء أشد جهلا في هذه الناحية منهم و غيرها من نواحي تطور نمو الأطفال . وكثيرا ما يشكو الناشئون من عدم فهم الكبار لهم ، ومن جهلهم بحاجاتهم أو اتكارها عليهم ، ومن معاملتهم كأطفال حينما ثم مطالبتهم بالانزاع سلوك الكبار حينما آخر

والكبار يتفابقون من سلوك الناشئين المناوئ غير المفهوم ومن تقلب حالتهم المزاجية ، ومن حماسهم واستخفافهم ، ونشاطهم وخمولهم ، وكذلك من ألوان سلوكهم السرفة والغريبة . وأن معالجة شئون المراهقين بصورة تتسم بتوقد الخيال ، والإدراك الجلى للعلاقة بين الانماط الاجتماعية للمطامح والاحباط من ناحية وسلوك المراهقين من ناحية أخرى ، كل ذلك يساعد بدرجة كبيرة على خفض التوتر والإفلال من « الصراع بين الأجيال » الذى يعتبر من الخصائص المميزة لبعض المجتمعات الأوربية

فلسفة الحياة

من الأمور التي ترتبط ارتباطا وثيقا بأوجه النمو السابقة وتعتمد عليها محاولة الناشئ أن يستخلص وجهة نظر تفسر له معنى الحياة من تقمصه الشخصيات الملفتة للنظر في البيئة ، ومن الأدب والحديث ، ومن الأسئلة التى يلقيها على الكبار ، ومن تعاليم الدين أو الفلسفة أو السياسة . فكل من الولد والبلت يود أن يعرف من يكون ، وكيف يرتبط بماضيه وبالمستقبل الذى يزداد شعورا به ، وهو يجاهد في سبيل إقامة بناء متماسك من العادات الاجتماعية والآراء التى كونها في طفولته

وتتميز المراهقة لدى ذوى الذكاء المسالى على الأقل بأنها فترة « قلب العالم رأسا على عقب » ، ومرحلة نذر النفس للذهب أو فكرة سياسية أو اجتماعية ، والتحول الدينى ، ومحاولة تعميم الحقائق النوعية وتكوين فلسفة للحياة منها . وفى أقل صورها تطورا تتميز هذه المرحلة بالتقبل السلبي لما يظن أنه قيم مجتمع الكبار وهو غالبا صورة ساخرة حافلة

بالاستخفاف المفرط ، وفي افضل صورها تكون مرحلة الطموح وانكار الذات الذى يمتزج بصورة غريبة بالتمسب المفرط تعقبه مثالية ابتارية على درجة متزايدة من الثبات قد تكون هى الدافع الاساسى فى حياة الراشد بأسرها

ان نوع الفهم الواعى المتضمن فى هذه العاطفة الرئيسية ومحتواه ودرجته يتوقف فى النهاية على استعداد التامل الباطنى لدى الفرد ، وعلى قدرته العقلية على فهم المفاهيم المجردة وتنميتها . غير ان محتواه يتأثر الى حد كبير بنوع ميول الفرد ومستواها ، وبإدراكه للمبادئ التى يقوم عليها اكتسابه للعادات الخلقية من قبل ، وبالتفسيرات التى يضعها الكبار لسلوكه وسلوك الآخرين وبالتقييم والمثل العليا التى يقدمها له مجتمعه بصورة صريحة او ضمنية

وتكامل هذه العاطفة الرئيسية مع حياته الانفعالية بأسرها عملية بطيئة ويطلب ان تكون عسيرة . ومن المهم ان ندرك انها تتم بصورة هينة او على طفرات مفاجئة باختلاف المراهقين واختلاف الاوقات ، ومع ذلك فان الخبرة والبحث معا يوضحان بان عدم الامن والتوتر ورهافة الشعور والانفعالية فى المراهقة تجعل منها فترة تحول أساسى ، تحول يتخذ فى الماضى عموما صورة دينية (١) بسبب تماسك العقيدة

وهذه التحولات وان بدت مفاجئة الا انها تمر بمرحلة حضانة طويلة ، وقد تعقبها أزمة من الشك أو الاستخفاف الواقى ، كذلك قد يبدو على الطفل النامى أنه يتذبذب بين النقااض ، وانه واقع تحت سلطان مشاعر الذنب لاعتقاده بأنه مسئول عما به من نقص وقصور ، أو انه متفطرس بسبب اطار الامن الجديد الذى أصبح يعيش فيه . ومن المحتمل ان يؤدي التهكم والسخرية والمجادلة الغاضبة من ناحية السكار ولا سيما الابوين الى مقاومة عنيدة من ناحيته . ولهذا كان أحكم اجراء يتخذ حياله هو عدم التحزب المشوب بالمعطف فانه يتيح لمقله المتفتح ان يتبين وجهات النظر المختلفة ، وفوق كل شيء يطمئنه على انه مهما حدث فانه لن يفقد المحبة والعون

ولا شك ان من الممكن فرض فلسفة أو تفسير معين على بعض المراهقين ، ان لم يكن عليهم جميعا ، ولو بصورة مؤقتة على الأقل . ولكن النمو العقلى السوى يتعرض للخطر - ويبدو ان البنات أشد تعرضا لهذا الخطر من البنين - عندما يحاول أحد الكبار مهما كان سمو مقصده ان يتخذ من التذبذب الانفعالى ومن التوتر لدى المراهق وسيلة لحفزه على « التحول » الذى يصبح عندئذ نتيجة لعدم الامن وعدم الاتزان الوقتيين أكثر منه نتيجة للابيمان الحقيقى التكامل . ولقد اتخذت بعض نظم التربية

E.D. Starbuck, *The Psychology of Religion*, London, W. Scott, (١) 1901; R.H. Thouless, *Introduction to the Psychology of Religion*, Cambridge, The Univ. Press, 1923; L.S. Hollingworth, *The Psychology of the Adolescent*, N.Y., King, 1930, p. 188.

هذه النزعة أساسا للتقنين المتصل بالقيادة السيطرة . ولكن الضغط الاجتماعى المترن بالضغط التربوى ، الأمر الذى تستطيع جميع أنواع نظم الحكم الجماعية ممارسته ، قد يعطى الفرد نوعا من الأمن مغريا فى المراهقة الى حد كبير فى الوقت الذى يكون فيه كل شيء آخر غير مؤكد بصورة خطيرة

ومما يضاف اثر هذا الضغط ما قد يترتب عليه صراحة أو ضمنا من الشعور بالسمو على الآخرين . فالعنصرية ومعاداة الجماعات الأخرى - مثل الزنوج أو أمة أخرى - من الوسائل الفعالة بوجه خاص فى زيادة العدوان وتقوية الشعور بالسمو والانتماء . والمضطربون وغير الراضين ، وكذلك سيئو التكيف وغير المستقرين ، كل أولئك عرضة بوجه خاص لأن يروا فى الفلسفات الاستبدادية ملاذًا يعتمسون به من تبعه اتخاذ قرار أو الوقوع فى اللام . بينما الأسوياء من المراهقين يحاولون الوصول الى فلسفة تساعد على تكامل حياتهم ، وقد يتقبلون مؤقنا مثل هذه الحلول على أنها فترة تربيت تعقبها أزمان الشك والرفض حتى يصلوا فى النهاية الى مفهوم أفضل يدمجونه فى فلسفتهم الشخصية

ويندو الموقف اشد خطورة من ذلك عندما يلوذ المراهقون ، بعد مرحلة نمو مشوه فى الطفولة ، مما يعانونه من اضطراب عصبى ، بالانقياد الأعمى للدكتاتورية تستغل حاجتهم المرضية الى الشعور بالأهمية . ومثل هذه الدكتاتوريات يمكن أن تمارس بصور مختلفة وليس بالصورة السياسية وحدها ، فالمعلمون والآباء وقادة الشباب قد يمارسون الدكتاتوريات مع الناشئين ، وهم بذلك يلتمسون من وراء ولاء الناشئين لهم اشباعا ذاتيا . ولهذا فإن ذوى النزعة الاستبدادية من الكبار وأولئك الذين تدفعهم فجائتهم الى محاولة فرض سلطتهم على غيرهم ، ينبغي ألا يشجعوا على تقلد وظائف تتيح لهم التأثير على الناشئين

وما زلنا نجد حتى اليوم فى بعض أنحاء أوروبا طوائف من الشباب تعيش فى مجتمعات هزتها نتائج الحرب وليس أمامهم مستقبل واضح ، كما أن ما يعانونه من عدم الأمن يجعلهم فريسة سهلة لكل من يقدم لهم ذ الأمن الزائف الذى ينبعث من السلطة وعن المذاهب التى تعتنق دون مناقشة ناقدة . ومن الجلى أن مثل هذه الجماعات تكون مشكلة خطيرة لا بالنسبة لنفسها فحسب بل بالنسبة للمجتمع أيضا ، وهى مشكلة يتوقف حلها بصورة جزئية فقط على تغير الظروف الخارجية للحياة

ومثل هؤلاء المراهقين يحتاجون أكثر من سواهم الى أن نساعدهم على فهم أنفسهم وعلى تغيير اتجاهاتهم الشخصية . ولا شك أن التكامل الذى قد تتيحه مقيدة مفروضة على الشخص من الخارج لا يصلح بدلا للصحة النفسية الحقيقية التى هى بالضرورة تكامل ينمو من الداخل ويقوم على فلسفة أو عقيدة دينية يكتسبها الفرد عن طريق الحياة

(١) الدين

معظم المجتمعات الحديثة تعارض في اعطاء الدين المكانة الاولى في تفسير الحياة حتى ولو كان الدين موضع العناية والاحترام ، ومن ثم فان المراهق يواجه اختيارا محيرا . فبدلا من ان تكون الحلول التي يختار من بينها هي الايمان أو عدم الايمان ، والاعتناق أو الرفض ، والامن الذي ينتجه نمط سلوكي مقبول بوجه عام ومشتق من قانون أخلاقي يستند الى الدين ، يكون عليه أن يختار لنفسه ، وأن ينحت من جديد ، مجموعة من المبادئ لحياته الخاصة . وإن عدم وجود إطار مقبول وما يترتب على ذلك من عسر البحث عن تفسير للحياة ، هو الذي يجعل المراهقة مرحلة شديدة الحرج بالنسبة للفرد ، وحافلة بالكثير من النتائج بالنسبة للصحة النفسية للمجتمع في العالم الجديد أكثر مما كانت عليه منذ خمسين سنة مثلا

وليس من الممكن أن تترك مهمة مساعدة الناشئة من البنين والبنات على تفسير حياتهم للصدفة دون تعريضهم لآخطار جسيمة كخطر استغلالهم على أيدي من يفهم ذلك ، أو خطر اكتساب الملاة التي أصبحت من الصفات التي تميز حتى أذكى أفراد الشباب المعاصر . ولهذا كان من أشد واجبات البحث العلمي الحاجة استقصاء أفضل الوسائل التي يستطيع بها البيت والمجتمع المحلي والمدرسة أن تساعد النشء على أن يقيموا لأنفسهم بناء متماسكا من القيم (٢) . ومن الجلي أن المدرسة لا تستطيع أن تقف من ذلك موقف عدم الملاة . كما أن التربية لا تستطيع أن تتجنب المشكلات الإنسانية الأساسية دون أن تنزل إلى أسلوب الدراسة الذي يتسم بالنفعية الضيقة أو النزعة الدهنية البحتة

ومن ناحية أخرى فإن النزعة اليقينية سواء في أمور الدنيا أو في أمور الدين قد تكون براءة مغربة ولكنها مع ذلك تؤدي إلى الثورة المسمرة أو الامتنال الأعمى . ولكن العصر الحديث يفرض علينا أن نساعد الشباب على أن يقدرُوا ويحترموا بغير استخفاف الاختلافات الكثيرة المخلصة في الرأي والعقيدة في كل مجتمع ، وهذا الاتجاه لا يتناقى إطلاقا مع المتقدمات الشخصية ، ولكنه لا يكتسب إلا ببطء ، ويجب على المعلم أن يمارس السكبح والوضوعية عندما يعمل على مساعدة النشء على اكتساب فلسفة

(١) هذه الفقرات مبنية على بحث سبقت الإشارة إليه بعنوان « التربية الدينية والأخلاقية للأطفال » انظر أيضا :

The Committee on Religion and Education, The Relation of Religion to Public Education, The Basic Principles, American Council on Education Studies, serie 1, No. 28, Washington, 1947; and G. Dieuve, S.J., «Ecole d'état et formation chrétienne, aperçu d'ensembles, Lumen Vitae vol. 1, 1950.

وانظر أيضا الفصل الرابع
The Year Book of Education, 1951. University of London Institute (٢)
of Education and Evans Bros. Ltd., London, 1951.

فهو يتضمن مجموعة من الدراسات الغائية التي تتناول هذه المسألة من وجهات نظر مختلفة، ونفص بالذكر المقال التمهيدى بعنوان « التربية والأخلاق » لبالم ليت ولفه ، وهو بقلم J.R. Lauwerys and N. Hans (eds.)

خاصة بهم . وهذا لا يعنى ان عليه ان يمتنع عن ابداء رأيه ، وانما يعنى ان عليه ان يكون امينا وعادلا حيال معتقدات الآخرين

وتعتبر المسيحية من أهم المؤثرات الدينية في ازدهار الحضارة ، كما انها من أقوى المؤثرات المعاصرة ، وهي بصفتها هذه لا يمكن اغفالها في التربية ولا سيما في تربية المراهقين . ويصدق ذلك سواء بسواء على الطفل الذى ينتمى الى مجتمع متدين ، والطفل الذى ينحدر فى بعض البلاد من إحدى الاسر العديدة التى قد يكون افرادها مسيحيين بالاسم ولكنهم ليسوا من المؤمنين . ولا شك ان مهمة المدرسة المالية وانشحة بما فيه الكفاية في هذه الناحية ، اذ انها بتنظيمها ومدرسيها ومنهجها عليها ان تقدم ولا (تفرض) طريقة معينة للحياة وتفسرا معينا للخبرة البشرية سواء اكانت هذه الخبرة تاريخا أو أدبا أو علما . غير انها لو فعلت ذلك بصورة ضيقة دون ان تحاول ان تبين لتلاميذها ان هناك طرقا أخرى للحياة فانها قد تمهد بذلك الطريق للتصصب ، أو تعرض اهدافها للفشل ، لأنها ستحمل المفكرين من الشباب على الثورة . كما ان بعض الشباب قد يتساهلون عن جدوى التعليم الشكلى الذى يتلقونه . فالمرافقة قد يصيبها الاضطراب اذا لم يمتزج بتدريس العقيدة بطريقة الحياة التى يستطيع الناشئون ان يمتحوها ولاهم

أما المدرسة العادية (غير الدينية) فلها مهمة مختلفة عن ذلك وأشده عسرا في كثير من النواحي ، وأن كان مما يؤسف له في بعض المجتمعات ان تضطر هذه المدرسة بسبب المرات القديمة الى عدم القيام بمهمتها بصورة كاملة . ففضلا عما ينمكس في تنظيمها ومنهجها من القيم الانسانية والعلاقات الشخصية السائدة في بيئتها الثقافية فان عليها ان تعالج بصورة عادلة معنى الدين واسهامه في التطور البشرى سواء في الماضي أو في الحاضر ، وبهذا تستطيع ان تعين المراهقين على فهم مختلف صور الايمان وعدم الايمان والعطف عليها ، وتساعدهم على تقدير الاختلافات في صور العقيدة وعلى تسويق عدم الايمان

ومع ذلك لا ينبغي ان تقتصر التربية الخلقية والروحية للناشئين على مجرد تدريس امور الدين او حتى على غرس طائفة من الخبرات الروحية المتفرقة . بل ان غالبية المراهقين يتطلبون من البيت والمدرسة والمجتمع ان يدهبوا الى ابعاد من ذلك

ويتفق حسنو النية من الناس من شتى المذاهب الفكرية على ان المراهقين يحتاجون في كل الميادين التى تتناول القيم الخلقية والروحية الى مساعدة تمينهم على التوفيق بين النزعة الانسانية الصادقة التى تؤكد قيمة الفرد وبين الروح التكنولوجية العلمية التجريبية التى هي اساس حضارتنا المادية والتي تنزع في اسوأ صورها الى استئصال العنصر الشخصى في الحياة

ومن أخطار بعض أنواع التربية الدينية أنها بحيادها الدقيق تغفل أو تتجنب من قصد مناقشة القيم الروحية والنزعة الانسانية الصادقة ،

ومن ثم فإنها تعمل على تقوية المؤثرات المادية التي تستهدف القضاء على الحياة الشخصية . بينما الخطر الذي تشكله بعض أنواع التربية الدينية هو أنها تزيد من الصراع الخلقي في نفس المراهق حتى أنها تشل الفكر بالعقيدة ، أو أنها باصرارها على احتكار الحقيقة تستهدف معاداة المعتقدات الأخرى وإن لم تبشر بذلك صراحة (١)

أما مسألة العلاقة بين الخبرة الدينية والخبرة العلمية فهي وإن كانت من المسائل التي يختلف الناس في الإجابة عنها ، إلا أننا لا نستطيع تجنبها من غير أن نعرض أنفسنا للوقوع في ثنائية فلسفية قد تؤثر في الشخصية ومن سوء الحظ أن التربية الدينية كانت في العادة تتخذ صورة سلبية وتقترب بالتعليم العام من التنوع القائم على فرض السلطة والتزمت ، أو تتخذ وسيلة لفرس وتلقيم نوع من النظام الأخلاقي الذي يبدو في نظر الناس قائما على السكبت . وبالمثل فإن مفاهيم المسيحية ، كفكرة التجسد مثلا ، قد تعرض بصورة تبدو فيها كما لو كانت من الأساطير البالية التي يرفضها المراهق فيما بعد مع كل ما تتضمنه من محتوى روحي . بل إن الصلاة والقرابين المقدسة قد تعامل أحيانا كما لو كانت طقوسا سحرية ؛ أو قد تؤدي إلى حدوث تثبيت عند مستوى غير ناضج ، أو إلى مخاوف مصابية أو وساوس ، أو إلى السكف بالذات أو بأشياء معينة . ولكن ما من واحد من هذه الأخطار متاصل في التربية الدينية من حيث هي كذلك ، بل إن ثمة مثالب مماثلة وإن كانت مختلفة من حيث الصورة توجد حيثما تتخذ التربية العنصرية في يد الطائفة الدينية والتعصب والسياسة ، وكلما ضحينا بالنمو الحر لشخصية الطفل من أجل أهداف بعيدة

إن المشكلة الحرجة في العصر الحاضر ، وهي مشكلة لم يتسن بعد للبحث العلمي أن يجد لها حلا ، هي كيف نستطيع في مجتمع لم تتوحد المعتقدات فيه إلا قليلا أن نساعد المراهقين بأفضل صورة ممكنة على أن يحققوا لأنفسهم حياة متكاملة وإن يكسبوا نظاما أخلاقيا وأعيا وخلقاً حراً مجرداً من الهوى والتعصب قائما على حب داخلي صادق للآخرين . من المحتمل فيمَا يبدو أنه ليس لهذه المشكلة حل عام أو جاهز ، وإن أفضل ما نستطيعه هو أن نعمل في ضوء ما نؤمن به إيماناً صادقا على أن نتمكن كل ناشئ فم على أن يطور عقيدته الشخصية الخاصة في أناة

(١) نستطيع أن نقف هنا فترة هامة مليدة من دليل للمناقشة أعدته للؤموس للجنة الطبية الاجتماعية والنفسية التربوية للكنسب الكاثوليك للفقولة من « التأثير الطبي أو السوء للتربية الدينية على صحة الأطفال النفسية » . جاء لي هذه الفترة أنه « من وجهة النظر المسيحية الحققة يعتبر الإعداد الديني مرادفا للتحرد التنويري ، كما أنه تسود عادة جو من السمادة . ولكن هذه الحرية قيمة داخلية . فالشخصية الإنسانية تتحرر بالتدريج كما تكاملت مكوناتها الطبيعية والبيولوجية بل والنفسية أيضا . ومن ثم فإن الصحة النفسية تعتبر أكثر من مجرد غياب المرض النفسي ، لأنها واقع إيجابي تستطيع الإنسانية أن تحققة تحقيقا تاما عندما تصوب إلى الخير وتنتلج على نفسها بفضل القوة التي تقابل استعداداتها الطبيعية ولكنها تسمو بها إلى المستوى الإلهي

المراجع

- BOVET, P. « Pédagogie religieuse et éducation fonctionnelle », *Revue de théologie et de philosophie*, no. 124, Lausanne, La Concorde, 1942. 14 p.
- BREUER, J.M. *Bases de l'éducation traditionnelle nationale*. Jerusalem, 1945.
- CHAMBRE, P. *La famille et l'école devant le problème de l'éducation sexuelle*. Paris, Fédération Nationale des Associations de Parents d'Elèves des Lycées et Collèges, 1948. 201 p.
- CONGRES INTERNATIONAL DES ECOLES DE SERVICE SOCIAL. *L'adolescence de l'après-guerre et ses problèmes*. Paris, Les Editions Sociales Françaises, 1948.
- DEBESSE, M. *L'adolescence*. Paris, Presses universitaires de France, 1942, 120 p.
- La crise d'originalité juvénile. Paris, Alcan, 1936. 435 p.
- FAUVILLE, A. *Éléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Louvain, Nauwelaerts & Paris, Vrin, 1948. 172 p.
- FERRIERE, A. *Adolescence et école active*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1932.
- Éducation religieuse et psychologie de l'inconscient*. Genève, Labor Fides, 1950. 141 p.
- FLEMING, C.M. *Studies in the psychology of adolescence*. London, Routledge & K. Paul, 1951. 266 p.
- CONCALVES VIANA, M. *Psicologia do adolescent*. Porto, Editorial Domingos Barreira, Biblioteca de Cultura Portuguesa, No. 6, 299 p.
- BREAT BRITAIN, Ministry of Education. *Youth's opportunity—further education in county college* (pamphlet No.3). London, HMSO, 1946. 54 p.
- HORWITZ, S. L. *Sefer Ha-deth we-hachimuch*. New York, 1927.
- HOVRE, F. De. *Ensayo de filosofía pedagógica*. 2a ed. Madrid, Elciones Fax, 1941. 356 p.
- HUSEN, T. *Begäring och miljö*. 2uppl. Stockholm, Hugo Geber, 1951. 196 p.
- IOVETZ - TERENCEHENKO. *Friendship-oue in adolescence*. London, Allen & Un^y, 1936. 393 p.
- KONFERENZ SCHWEIZERISSCHER GYMNASIALREBBERTOREN. *Rie philosophischen und religiösen Grundlagen des schweizerischen Gymnasiums*. Aarau, Sauerländer, 1941. 90 p.
- LANGEVELD, M. J. *Inteiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleugd*. Gronogen, Wolters, 1947. 468 p.
- MORGAN. *Young citizen*. Penguin, 1943.
- MUCHOW, H. H. *Pflegelehre : Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der «Vopubertæts»*. Ravensburg, Maier, 1950.
- MUNK, E. *Probleme der juedischen Juederziehung*. Frankfurt, Judentum & Umwelt, 1933.
- PARTRIDGE, E. D. *The social psychology of adolescence*. New York, Prentice Hall, 1939. 361 p.
- PHILIPPS, M. *The education of the emotions through sentiment, development*. London, Allen & Unwin, 1937. 318 p.
- REEVES, M. *Growing up in a modern society*. London, University of London Press, 1946. 126 p.

- RIMBAUD, J. *L'éducation, direction de la croissance*. Paris. Aubier.; Editions Montaigne, 1946. 476 p.
- RUDIN, J. *Der Erlebnisdrang*. Luzern. Verlag des Instituts fuer Heilpädagogik, 1942. 142 p.
- SCHNEIDER, E. *Psychologie der Jugendzeit*. Bern. Francke, 1948. 302 p.
- SCHWEINGRUBER, E. *Pubertät*. Zurich, Gotthelf-Verlag, 1951. 248 p.
- SPRANGER, E. *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig, Quelle & Meyer, 1929. 364 p.
- STERN, E. *Jugendpsychologie*. Breslau, F. Hirt, 1923. 98 p.
- UHER, J. *Sredoskolaky student a jeho svet*. Praha, 1939. 459 p.
- WHEEBLER, O.A. *The adventure of youth*. London, University of London Press, 1945. 212 p.
- WOLMAN, B. *Ha-chofesh we-hamaachmadh be-chinnuch*. Tel Aviv, 1951.
- WOLMAN, P. *Lebajoth ha-humanism be-chinnuch use-safuth*. Jerusalem, Kavush, 1948.
- ILLIG, M. *Psychologie des Fungmädchens*. Heidelberg, . Quelle & Meyer, 1949. 132 pp.

الفصل السابع

المدرسة والمراهقة

تطور النمو الذهني

لقد فصلنا في الفصل السابق التفجرات التي تطرأ على الحياة الانفعالية والاجتماعية للناشئين نظرا لان الظروف التي يشيرون فيها تعدل الى حد كبير في طبيعة نمو الشخصية والخلق أثناء فترة المراهقة . ولكن النواحي الادراكية للنمو أقل تأثرا بالعوامل البيئية وان كانت بالغة الأهمية من الناحيتين الاجتماعية والتربوية

ولقد استطاعت البحوث التي أجريت منذ الجهود التي بذلها رواد مثل جولتون وبينيه ونيومان وستانلي هول ان تبيّننا بالكثير عن نمو القدرة العقلية وتمايزها في الطفولة والبلوغ ومن المحتمل على ما يبدو ان الكفاية العقلية الفطرية لعامة تواصل انمو حتى سن ١٤ أو ١٥ على الأقل . ومن ثم فان مدى الفروق التي نلاحظها في المدرسة الابتدائية يزداد اتساعا حتى اذا بلغ النمو اقصاه فان الفرق بين ذوى الغباء الشديد وذوى الذكاء العالي قد يصل الى ما يقرب من ١٠ سنوات أو ١١ سنة من النضج العقلي (٢)

غير ان ما يطلق عليه في الاصطلاح الفني اسم الذكاء ليس خاصية كمية خالصة ، ونستطيع ان نتبين ذلك اذا واقبنا النمو العقلي لاحد الاطفال بدقة ، اذ سنجد ان قدرا ضئيلا من القدرة المقاسة قد يجعل في وسع الطفل ان يقوم بسلسلة كاملة من الاعمال العقلية . من ذلك مثلا انه ابتداء من العمر العقلي البالغ ١٣ سنة قد تطرأ زيادة واضحة مفاجئة على القدرة على فهم الرسوم الكاريكاتورية والنجازات والامثال والمعاني المزدوجة عموما ، ولكن الفهم الكامل لانفاظ مثل « المطف » و « المدل » و « الاحسان » وما شابه ذلك لا يتم الا عند بلوغ سن ١٤ عقلية

غير ان معدل نمو القدرة الفطرية يبطئ بصورة ملحوظة في العقد الثاني من العمر ولا سيما عند سن ١٤ أو ١٥ حيث تفقد كمية الزيادة ضئيلة ، ولكن الفترة التي تبدأ عند سن ١٥ ذات أهمية خاصة بسبب ما تتيحه

(١) هذا الفصل مهيئ الى حد كبير على مناقشات المجموعتين الثابتة والمتحركة في المؤتمر وعلى أدلة المناقشة التي أعدها خصيصا R. Gal بعنوان « المحادثة الفرنسية للامانة القريبة للعاجات الحديثة » والتي أعدها H. Aebli (وقد سبقت الإشارة إليها) و P.E. Vernon بعنوان « القياس والاختبار الموضوعي للأطفال »

(٢) انظر ملحق ١ - ب

لدى الذكاء العالي من الأطفال من امكانيات اكتساب الثقافة الذهنية الرفيعة . ونستطيع ان ننظر الى هذا الامر بطريقة اخرى ، فمن الناحية الاجتماعية لا الفردية يبدو ان العلاقة بين الاستعداد الفطري لدى الفرد وامكانياته للاسهام في أمور المجتمع لا يمثلها بيانها خط مستقيم بل منحني على شكل «لا» ، أي ان الزيادة الطفيفة في القدرة العقلية قد تعني زيادة كمية كبيرة ، وقد تكون نوعية أيضا ، في الحصيلة الاجتماعية (١)

الذكاء والشخصية

ولكن الفروق في القدرة العقلية لها تأثير آخر يزداد وضوحا في السنوات العشر الثانية من العمر . فعلى الرغم من انه ليس هناك ارتباط بين النمو العقلي والنمو الانفعالي في حد ذاته ، الا اننا نجد منذ الولادة ان قدرة الطفل على تعلم استجابات مقبولة تتوقف على قدرته على تحليل العوامل في موقف معين . وأعلاء طاقات أي دافع غريزي بتوجيهها نحو مسالك يرضاه الفرد ويقبلها المجتمع يتحقق فيما بعد على مستويات ودرجات من النجاح تختلف باختلاف استعدادات الأطفال ، كما ان زيادة التولر الانفعالي في المراهقة ، وتمتد المواقف التي تواجه الطفل ، وجدة الكبر منها ، واقتضاه الى الوسائل المتادة ، كل ذلك يلقي عبئا ثقيلا على قدرة الذكاء على اللامعة . وتنمية عاطفة ملائمة نحو الذات واكتساب المواقف الخلقية - بوصفها متميزة عن الماديات المبيء - والتعبير عنها في السلوك ، وعملية التكامل وال ضبط الاجتماعي بأسرها ، هذه جميعها تتوقف الى حد كبير على قدرة الفرد على التمييز الذكي ، وعلى تقديره لسائر العوامل المتصلة بموقف معين ، وعلى قدر نفاذ بصيره في النتائج

وهذا لا يعني ان الذكاء العالي يتضمن بالضرورة مستوى عاليا من النمو الخلقى والشخصي ، وإنما يعني ان القدرة الفطرية تحدد نوع النمو الشخصي الممكن ، كما تحدد مثلا التوازن بين العادة الخلقية والاختيار الخلقى في السلوك ، ولهذا كان لا بد للتربية ان تلائم نفسها بالاستعداد الفعلي لا من حيث المطالب الذهنية التي تفرضها فحسب بل ومن حيث التربية الخلقية أيضا . وان المشكلة في المراهقة بالنسبة لأغلب الأطفال وأذكاهم على حد سواء هي - في أخرج صورها - مشكلة التباين في النمو الجسمي والانفعالي والعقلي ، ذلك التباين الذي يفرض على قدرات الطفل على اللامعة انواعا من الاجهاد (٢)

وئمة حقيقتان عن المجتمع المعاصر تضطرانا الى التساؤل عما اذا كنا قد أصبنا نجاحا كبيرا في المحاولات التي بذلناها حتى الآن لتربية هاتين

C. Burt, Ability and Income, Loc. cit.

(١)

(٢) يبد القاري مناقشة مستفيضة لهذا الموضوع في :

L.M. Terman, *Genetic Studies of Genius*, Stanford, University Press, vols. I-IV, 1925 ff. ; W.D. Wall, op. cit., especially chap. V.

الفئتين من الاطفال . ان غالبية الجانحين والمجرمين لا ينحدرون من بين افراد فئة ذوى الضعف العقلي الشديد ، وانما من بين افراد الفئة التي تتراوح نسبة الذكاء فيها بين ٧٠ و ٩٥ (١) . وعلى العكس من ذلك نلاحظ ان الكثيرين من الرجال والنساء من ذوى الذكاء العالي والتربية العريضة في كثير من البلاد الاوربية يفشلون في بلوغ المستوى الذي كان من الممكن ان يبلغوه بسبب عيوب في شخصياتهم ، بينما الكثيرون غيرهم يرون في مواهبهم وسيلة للترقي الشخصي أكثر منها التزاما من ناحيتهم للاسهام في حياة المجتمع بقسط اوفر مما يستطيعه زملاؤهم الذين هم أقل منهم حظا في هذه الناحية

القدرات الخاصة

ان ازدياد قوة الذكاء يكون مصحوبا بتمايز الاستعدادات الادراكية . فالابحاث الحديثة تشير الى ان هناك قدرات مستقلة الى حد ما من الاستعداد العام ، وان بعض هذه القدرات يصبح في العقد الثاني من العمر ذا أهمية تربوية ومهنية بصورة ملحوظة . ويسدو ان نجاح الفرد في الاعمال العقلية مثل حل المشكلات الحسابية يتوقف على (ع) أو العامل العام بالإضافة الى واحد أو أكثر من هذه الاستعدادات الخاصة أو الطائفية . وقد استطاع العلماء حتى الآن ان يترغفوا بدرجة كبيرة من اليقين (٢) على الاستعداد اللفظي وهو يتكون من قدرتين فرعيتين هما القدرة اللفظية الادبية والقدرة اللفظية اللغوية ، والاستعداد العددي أو الحسابي ويتكون ايضا من قدرتين فرعيتين ويدخل في العمليات التي تتضمن استخدام الارقام ، والادراك المكاني الذي يدخل في اصدار الاحكام المقارنة على المساحات والاشكال والنماذج ، والاستعداد الميكانيكي الذي يتطلبه فهم وتركيب الاشياء الآلية ، والاستعداد الموسيقي ، والمهارة اليدوية ، ثم استعداد 'او استعدادان آخران أقل وضوحا من ناحية الاهمية التربوية والمهنية (٣) وهناك فروق كبيرة في معدل نضج هذه القدرات الطائفية ودرجسة وجودها لدى الافراد لها وطرق اتعاهاها بالقدرة العامة وبآثار الميول والمزاج والتدريب . وتشير الدراسات الانجليزية (٤) الى ان القدرة العامة في سن ٨ أو ٩ - باستثناء عدد قليل من الرياضيين والموسيقيين الذين ظهر نبوغهم في وقت مبكر عن ذلك - تبلغ من الاهمية سبعة أمثال القدرة العددية ، وأكثر من ٢٠ مثلا للمهارة اليدوية وذلك بالنسبة للنجاح التعليمي . وفي مرحلة البلوغ المبكر ، أي في حوالي سن ١٣ ، تصبح

(١) C. Burt, *The Young Delinquent*, 4th ed., London, University of London Press, 1944.

(٢) انظر ملحق ١ - ٥

(٣) انظر ملحق ١ - ٥

(٤) نستطيع ان نتوقع صورة مماثلة . مع بعض الاختلاف في درجة التوازن بين ع والموامل الطائفية ، في نظم التعليم الاخرى غير الانجليزية . وان اجراء بحث مماثلة على المدارس في البلاد الاخرى سوف يكون بالغ النفع ومختبرا للاهتمام

القدرات الطائفية اشد وضوحا بدرجة كبيرة ، ولكن أهمية الذكاء العام في النجاح المدرسي تظل تعادل ثلاثة أمثال أهمية القدرة اللفظية ، وضعف أهمية القدرة العددية ، وما يزيد قليلا على أربعة أمثال أهمية الاستعداد اليدوي (١) . فإذا وصلنا الى المراهقة وجدنا على ما يبدو اننا قد نستطيع التمييز بين انماط عقلية اشد تعقيدا تتركب من تجمعات من القدرات والاستعدادات ذات الصبغة الانفعالية (٢)

تنوع التطعيم

كل بلد من بلاد أوروبا يراعى في تربية الاطفال بعد سن ١١ أو ١٢ كلا من تنوع القدرات والمطالب الواضحة للمجتمع . وقد استطاعت معظم هذه البلاد في الثلاثين سنة الماضية ان تعد للاطفال حتى نهاية مرحلة التعليم الاكاديمي على الاقل نظاما يضم نوعين أو ثلاثة أنواع من المدارس أو الدراسات . فهناك التعليم الثانوي النظري الذي يهتم بصورة رئيسية بالمواد التي تعتبر ضرورية للالتحاق بالجامعات أو المهن الفنية (٣) ، وهناك مناهج التعليم ذي الصبغة التجارية أو الفنية ولكنه تعليم سابق على التعليم المهني اكثر منه تعليميا مهنيًا (٤) ، ثم الدراسات المكملة للتعليم الابتدائي (٥)

وقد تبين أخيرا ان توجيه الاطفال لاختيار نوع معين من المدارس أو التعليم يتضمن في الحقيقة توجيها مهنيًا من النوع العريض ، وان الاطفال في سن ١١ أو ١٢ لا يكونون في سن تسمح لهم باتخاذ قرار نهائي . ومن ثم فإن السنتين أو الثلاث السنوات التالية للتعليم الابتدائي (من ١١ أو ١٢ الى ١٤ أو ١٥) أصبحت تعتبر في كثير من البلاد مرحلة توجيه (٦) ، وبذلك لا يتخذ قرار بشأن نوع التعليم الذي سيواصله التلميذ قبل النصف الأخير من العقد الثاني من العمر . وفي معظم البلاد (٧) يقضى كل التلاميذ أو أغلبهم فترة التوجيه هذه في مدرسة متوسطة يستطيعون في أنائها أو في نهايتها اختيار نوع التعليم المتخصص الذي يلائمهم . وفي

(١) C. Burck The Education of the Young Adolescent, Brit. J. Ed. Psych. vol. XIII, pt. 3, 1943.

(٢) P.E. Vernon, The Educational Abilities of Training College Students, Brit. J. Ed. Psych. vol. IX, pt. 3, 1939.

(٣) قانون في ذلك المدارس الثانوية العامة في المملكة المتحدة « والـ Apploua » في « فنلندا » والليسيه « في فرنسا » والليسيه والكوليج « في بلجيكا » والجيترين « في هولندا »

(٤) قانون بين بلجيكا والدنمارك وفنلندا وفرنسا وهولندا وإيطاليا والبرلمان والسويد.
(٥) قانون بين Examen frei Mellinskole في الدنمارك « والدراسات التكميلية » في فرنسا وكلمبروج « والمدارس الإبتدائية-الزراعية » في هولندا « والمدارس الثانوية المتقدمة » في المملكة المتحدة

(٦) تسمى في الاصطلاح الفرنسي « دورة التوجيه » Cycle d'orientation ولتسمل السنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوي يعقدها ما يسمى دورة التحديد Cycle de détermination

(٧) مثل الدنمارك وفنلندا وإيطاليا والسويد

البلاد الأخرى التي لا توجد بها مدارس متوسطة تتخذ بعض التدابير لانتقال أفراد الأطفال من نوع من التعليم إلى نوع آخر . فالتعليم الفني والمهني بمعناه الصحيح يؤجل في معظم البلاد حتى سن ١٣ أو ١٤ على الأقل (١) ، وقد يتأخر في بعض البلاد « مثل الدنمرك » إلى سن ١٨

وحيث إن تنظيم التعليم الثانوي يتوقف إلى حد ما على طول فترة التعليم الإلزامي . وإن تقصر مرحلة الدراسة الثانوية إلى أقل من ثلاث سنوات يجعل قيمتها مشكوكا فيها ، ولهذا ينادى معظم المربين بجعلها أربع أو خمس سنوات كاملة . ومن ناحية أخرى فإن التعليم الثانوي من الناحية النفسية يمكن أن يعتبر تعليمًا للمراهقين ، ولو أخذنا بداية البلوغ مقياسًا للمراهقة فإن هذا التعليم ينبغي ألا يبرك كثيرا عن سن ١٢ بل وعن سن

١٣ (٢)

وقد استطاعت قلة من البلاد الأوروبية أن تطيل فترة التعليم كل الوقت لجميع الأطفال إلى ما بعد سن ١٥ وذلك لاعتبارات تتعلق بالإمكانيات المالية والبشرية . ولا يزيد عدد الناشئين الذين يتلقون تعليمًا كل الوقت فيما بين الرابعة عشرة والثامنة عشرة في أوروبا على ٢٥٪ من مجموع أفراد هذه السن ، وإن كانت هناك فروق كبيرة في هذه الناحية بين البلاد المختلفة وفي مجموعات السن . من ذلك مثلا أن من بين الذين يبلغون ١٥ - ١٦ سنة في بست بلاد صناعية (٣) نجد أن حوالي ٣٠٪ ملتحقون بالمدارس كما في بلجيكا وهولندا ، وقد تقل النسبة من ذلك حتى تصل إلى ٢٥٪ فقط أو ما يقرب منها كما في المملكة المتحدة . وهذه الفروق تزداد في مجموعات السن الأعلى من ذلك إذ تتراوح هذه الفروق من ٢٪ إلى ما يقرب من ٢٥٪ بل و ٣٠٪

غير أن المهم أن نلاحظ أن توسعا كبيرا طرأ أخيرا على التعليم الاختياري أو التعليم الإلزامي لبعض الوقت (٤) والتدريب المهني وكذلك على المدارس

(١) مثل فنلندا وفرنسا ولكسمبورج والبرتغال والسويد والمملكة المتحدة . أما في بلجيكا وإيطاليا فقد يبدأ هذا التعليم في سن ١١ أو ١٢ . وفي هذه الحالات تكون مناهج السنوات الأولى من نوع مناهج ما قبل التعليم الفني ويخصص معظمها للتعليم العام التكميل مع صيغة معينة طليقة

(٢) نظام التعليم الإنجليزي المستقل (وهو يختلف عن مدارس الدولة) يدخل سن ١٣ - ١٤ للقبول بمدارس ذات خمس سنوات . وقد كانت جامعات العصور الوسطى تقبل الطلاب فيما بين سن ١٤ و ١٦ ، وهي الجامعات التي تخلت بحدود حتى من المهمة التي أصبحت تقوم بها الآن السلوك العليا من المدارس الثانوية النظرية

(٣) هي بلجيكا وفرنسا وإيطاليا وهولندا والسويد والمملكة المتحدة (بريطانيا وويلز) الأرقام الواردة هنا تقديرات تقريبية تقوم على أساس البيانات المنشورة في

Handbook of Educational Organization and Statistics, Paris, Unesco, 1952

(٤) حدث في التاريخ الحديث أن القانون في المملكة المتحدة (قانون فيشر للتعليم ١٩١٨ وقانون التعليم العام ١٩٤٤) أقر استمرار التعليم الإلزامي بعض الوقت حتى سن ١٦ أو ١٨ ولكن الصعوبات الاقتصادية حالت دون تنفيذ ذلك . ولكن الحركة نمت على أساس التطوع حتى بلغ الأمر أن أصبح حوالي ٢٠٪ من الشباب المشتغلين بالصناعة يسمح لهم رؤسائهم بحدود الصفوف التكميلية النهارية التي تقدم لهم تعليمًا من النوع العام . أو تقدم لهم عادة

المسائية وخطط التلمذة الصناعية التى تتضمن قدرا كبيرا من التعليم ، وقد حدث ذلك بوجه خاص فى البلاد التى لا تواصل الدراسة كل الوقت فيها الانسبة صغيرة نسبيا من المراهقين ولهذا يبدو ان المجتمع الحديث أصبح يتقبل اعتبار مرحلة المراهقة بأسرها - لا مجرد السنوات الأولى منها - على أنها مرحلة النمو الموجه بصورة أساسية ، وحتى ولو كانت سن كسب المعاش بالنسبة لمعظم الأطفال تبدأ فى الحقيقة حوالى سن الخامسة عشرة ، أى قبل السن التى يكتمل فيها نضجهم العقلى والجسمى

وفضلا عن ذلك فإن تنوع المدارس جعل التعليم الثانوى فى معظم البلاد الأوروبية تقريبا يستطيع أن يواجه مدى تنوع القدرات المميز للنمو الذهنى فى العقد الثانى من العمر ، وأن يستجيب لحاجة الصناعة الشريفة الى العمال المهرة والخبراء

وظيفة المدرسة الثانوية

يحسن بنا قبل أن نتقبل التركيب الراهن للمدرسة الثانوية على أنه صالح صلاحية تأمة أن نبحث فى الدور الذى يتعين على المدرسة أن تقوم به فى تطور نمو المراهقين . فبالنسبة للطفل الصغير تعتبر دائرة الأسرة أهم العوامل المؤثرة فى نموه الشخصى ولا سيما نمو مشاعر الأمن لديه . أما فى المراهقة فإن تأثير الأسرة يتناقض عادة ويعمل الطفل على تحرير نفسه من الاعتماد على أسرته ، كما أن الكبار الآخرين ممن لم يكن يرتبط بهم برباط قوى صحيح يصبحون بالنسبة الأهمية . ونظرا لتزامن المراهقة مع أخرج تطورات النمو التى سبق ذكرها فى الفصل السابق ، وللإجهادات التى تفرضها على الفرد ، ولتغير تأثير الأسرة ودورها ، فإن المدرسة كمجتمع انساني تصبح فى العقد الثانى ذات أهمية تختلف عن أهميتها فى العقد الأول من العمر وتنفوقها

ويتوقف التقدم النفسى للطفل الصغير على النضج البيولوجى إلى حد كبير ، أما فى العقد الثانى من عمره فبينما يظل النضج الخالص عاملا لا يمكن إغفاله ، إلا أنه يكون ثانويا بالنسبة لتأثير البيئة وبخاصة بالنسبة للاتجاهات والمعايير الاجتماعية . ومن ثم فإنه فضلا عن ضرورة مواجهة مختلف مستويات القابلية للتعلم ونمو القدرات الخاصة ، لابد للمدرسة التالية للمدرسة الابتدائية أن يكون لها قدر أكبر من الحرية المتاحة للمدرسة الابتدائية وأن تتحمل قسطا أوفى من المسئولية حيال أفراد التلاميذ وحيال المجتمع الذى سيتخذون مكانهم فيه عندما يكبرون

تعلينا مهنتيا أو أعدادا حرفيا

(Times Educational Supp. 11 Dec. 1953)

أما فى فرنسا فإن قانون استيبية (١٩١٩) جعل التلمذة الصناعية والتعليم التكيفى الزاميا على جميع الأطفال دون سن ١٨ المنتقلين فى مدارس التعليم كل الوقت . وهذا القانون يطبق فى لندن على الأقل ولكن من الصعب تطبيقه فى المناطق الريفية

والمشكلة التي تواجه التعليم المعاصر ولا سيما التعليم الثانوي هي مشكلة تيسير أفضل تلازم ممكن للفرد مع مجتمع تؤدي وفرة الامكانيات فيه والوان التباين وعدم التناسق في تطوره الى الاجهاد وسوء التكيف بصورة اشد مما نجده في المجتمعات البسيطة والاكثر تماسكا ويندر ان يدرك الناس انه حتى في الجماعة القومية الواحدة يوجد مدى ضخم من الفروق في التطور وفي الاتجاه ايضا ، وانه وان بدا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية ان هناك عملية تسوية ، الا ان الفروق بين الافراد والجماعات من حيث ادراك وتقبل الافكار التي تقوم عليها الثقافة ، هذه الفروق يحتمل ان تكون اكبر مما كانت عليه في الماضي . وقد الع يونج في حصافة الى ان تحلل الاطراد الخلقى الذي يفرضه الدين المنظم قد ادى الى ان خسر الانسان حماية الاسوار الدينية التي شيدت ودعمت بعناية منذ ايام الرومان ، وهذه الخسارة جعلته يقبل على عالم مدمر ومالم مؤجج للنار (١)

ان زيادة درجة تركيب الامكانيات والعوامل المحددة زاد من ضرورة وصعوبة اتوسع في التعليم الثانوي بحيث يصبح يشمل نسبة متزايدة من الاطفال في القرن الحالي . فعلى الرغم من اختلاف الاتجاه السياسي والعقيدة الدينية والانتماء الى طائفة اجتماعية او اقليمية او قومية . فان المدارس الابتدائية في اوروبا تسير على مناهج تحفل بالكثير من العناصر المتشابهة ، وتستهدف نفس الاغراض التربوية ، ويفيد منها اقلية السكان ، وسائر بصورة تقريبية النمو الجسمي والعقلي للأطفال . اما تعليم المراهقين فيتميز بتنوع الاهداف والمناهج ، وهو في كثير من النواحي بناء مرقع تضافرت على اقامته عوامل تاريخية وافكار مشتقة من الجسد الاقتصادي والنفوذ الاجتماعي والفلسفات السياسية والاجتماعية ، وهذه العوامل والافكار ما زالت تؤدي ادوارا غير متناسقة وكثيرا ما تكون غير منطقية ايضا

وان اتساع مجالات الاختيار الممكنة يثير سؤالا يشوبه القلق الشديد لدى الذين يرون في تطور المجتمع في اوروبا الغربية نوعا من عدم التماسك المتزايد : اذا نحن يسرنا بعد الطقولة الوسطى الكثير من مجالات الاختيار السنا نخلق بذلك تقسيمات مصطنعة بين الذين تلقوا دراسات مختلفة ، وكثيرا ما يكون ذلك في مدارس مختلفة ؟ السنا بدلا من ان نعمل على تعليم اسهام عدد متزايد من الاطفال في الحياة الثقافية انما نعمل في الحقيقة على تجزلة الثقافة نفسها نتيجة لاقامة جماعات مستقلة بذاتها في كثير او قليل ، ومنعزلة عن غيرها من الجماعات التي تختلف منها في نوع التعليم ، بحيث لا يربطها بها الا رباط مصطنع من ثقافة لم تعد تقوم كوحدة ؟

هذه المشكلة تتفاقم اليوم بسبب التنظيم الاقتصادي للمجتمع الذي تميز فيه . فالتصنيع - سواء في المصنع أو الزرعة - يتضمن تخصصات من نوعين ، فهو يتطلب عددا قليلا من الخبراء الفتيين المؤهلين تأهيلا عاليا

ومن الباحثين وأمثالهم ، كما انه في نفس الوقت ينزع في أغلب الاحوال الى أن يسلب من العمل ما فيه من تحد واهتمام وقيمة ابتكارية وذلك نتيجة لتقسيم العمليات الى وحدات صغيرة متخصصة سهلة التعلم ومتكررة . وهو في كلا الحالين يعمل على تضيق نطاق الاسهام الثقافي والاجتماعي الفعال سواء بين الجماعات أو بين الافراد . كما اننا اذا تعلم الناس أن يكونوا ادوات عالية التدريب ، أو اذا نخفق في الربط بين تعليمهم وبين ادراكه أنهم يمكن أن يكونوا الابدئ التي توجه الآلات ، فاننا لانسلم مسؤولية العمل الذي يقومون به فحسب ، وانما نسلمهم ايضا مسئوليتهم نحو انفسهم بوصفهم كائنات بشرية مفكرة مكتملة عليها واجب نحو المجتمع الذي تعيش فيه بأسره

ومن الممكن أن يكون الثمن الذي ندفعه من أجل رفع مستوى المعيشة المادية هو نقص الاشباع الفردي من العمل ، الأمر الذي يترتب عليه زيادة الشعور بعدم ضرورة العمل ، مما لا يسفر عن الثروة وانما يسفر عن انهيار تجلئ شدته في أنواع شتى من الاضطرابات الجسمية النفسية. ومن المؤكد أن حدوث الامراض التي ترجع الى أسباب عضائية في الصناعة يوحى اليها بمثل هذا الذي ذكرنا (١) . شأنه في ذلك شأن تناقض مثل هذه الافراض عندما تكشف حرب عظمى لكل فرد بوضوح وبساطة قيمته في الصراع بالنسبة لبقاء الجماعة

التربية والاطار الثقافي

من المألوف اليوم تأكيد أن التربية ينبغي أن يكون محورها الطفل . غير اننا في ضوء هذه الاعتبارات التي سبق ذكرها لا نستطيع أن نلتزم هذا الاتجاه في صورته المتطرفة فيما يتعلق بتربية المراهق ، فقد اصبح لزاما على المدرسة في العقد الثاني من عمر الناشئين أن تزيد من اهتمامها بحياة الراشدين وبالمجتمع الذي يولد فيه التلاميذ . أما التعليم الذي يوجهه فقط ، أو يوجه بصورة رئيسية ، نحو ملازمة الأطفال للأمور كما هي فانه سوف يتحول بالنسبة لأغلب التلاميذ بوجه خاص الى أضيق نوع من النوجيه المهني والتلقين الاجتماعي اللذين قد يقتربان ببعض المحاولات لنقل ثقافة وقائية معينة لشغل وقت الفراغ

ان التعليم الثانوي اذا بلانم نفسه لحاجات كل طفل وامكانياته ، واذا يراعى بصورة ثابتة الاطار الثقافي الذي يحيا التلاميذ في كتفه ، عليه أن يعد تلاميذه لمجتمع يفتقر تقنيا جديرا لم يشهده من قبل اطلاقا . ومن ثم فعلى الرغم من أن المدرسة تظل كما كانت من قبل أداة المجتمع لنقل

M. Smith, *Introduction to Industrial Psychology*. London, Univ. of (١)
London Press, 1945; M. Culpin and M. Smith *The Nervous Temperament
in Industry*. Industrial Health Research Board, Pamphlet No. 61, HMSO,
London, 1930.

الثقافة وصيانتها الا ان عليها ايضا ان تعمل على تشكيل المستقبل بصورة دينامية واعية

ووضع هذه الفكرة موضع التنفيذ التام يتطلب من الادارى والمعلم والاب بصرا عميقا بالحياة المعاصرة ومضمونها ، ورغبة قوية في التجريب تفوق ما هو مالوف حتى اليوم في معظم نظم التعليم . وهناك اتجاه قوى نحو التزام موقف المحافظة ، واقتراض ان الظروف التى شب فيها الفرد سوف تستمر في جوهرها ، وان الوسائل التعليمية التقليدية لا تقل ملائمة للحاضر عنها فى الماضى . ولا شك ان المحافظة بالقياس الى التجديد الهزيل ليست أمرا سيئا في التربية ، ولكنها قد تصبح عائقا عندما تداخل بين القيم التربوية - مثل روح البحث العلمى الصادقة ، أو حب الاستطلاع المستنير - وبين مناهج معينة أثيرة أو أفكار من النوع الذى يفصل التربية عن لبائها الحاضر

التعليم الثانوى والصحة النفسية

يؤكد علماء التربية اهمية العلاقات القائمة بين التربية وقيم المجتمع وسيكولوجية الفرد نظرا لان النمو العقلى السوى لا يتحقق الا بالفهم التام للاعتماد المتبادل بينهما . وهنا نواجه المازق العتيق ، فالفرد يستطيع ان يصل بطرق عدة الى مستوى من الاستقرار الانفعالى والامن يتيح له حرية استخدام عقله وطاقته في معالجة المشكلات الخارجية . والتحرر من القلق والخوف العصائين يمكن ان يتحقق في مجتمعات يختلف بعضها من بعض اختلافا كبيرا من حيث النظم السياسية والخلقية والاجتماعية

والصحة النفسية بهذا المعنى مفهوم نفسى خالص مجرد من أى دلالة اخلاقية . ولكن التلازم يتضمن استجابة للاجهاد الذى تفرضه الحياة فى جماعة كما يتضمن الحشد الارادى لما لدى الفرد من حوافز واتجاهات . والاضغوط والاجهادات الصادرة من أى جماعة من الجماعات تتخذ قيما اخلاقية أو اجتماعية أو دينية أو سياسية - فالامتناع « خير » وعلم الامتناع « شر » ، ومن ثم فينبغ النظر الى الصحة النفسية على انها غير ذات مدلول اخلاقى ، الا أن الصحة النفسية بالضرورة مفهوم اجتماعى نفسى يتخذ من المعانى بقدر ما بين الاطر الفلسفية من اختلاف (١)

(١) لعل الشهور بذلك هو الذى أدى الى بعض الخلط فى حركة الصحة النفسية ذاتها والى هجوم مختلف الجهات الحنية عليها . إنه كلما كانت الصحة النفسية مجسدة من الوسائل المجردة من المحتوى فإن جهودها تبدو حيادية . والحق ان تطبيق هذه الأساليب على الكائنات البشرية من أى مجتمع من المجتمعات يمتنع على الفرد الفراضات معينة - وإن لم تكن حريصة - من ناحية الانحسار والصيل - من ذلك مثلا انه قد يقال من فرد معين انه معالى من ناحية الصحة النفسية اذا اندمج تماما فى نظام حكم استبدادى وشعر بالامن فى نظامه ولاحصل ولاؤه الجاهل فى نظام اخلاقى مركزه الدولة ووجه هدوئه نحو جماعة أخرى غير جماعةه . هذا على الرغم من أن الجماعة التى ينتمى اليها لا تكون كذلك كجماعة - ولا بد لى نقد يوجه الى مثل هذا التكيف أن يثرم على أسس اخلاقية وليس على أسس نفسية

ولما كانت من التعليم الثانوي تتفق مع نمو الشخصية وتمايزها مما سبق وصفه في الفصل السادس فإن على عاتق المدرسة الثانوية تقع مسئولية كبيرة ، وهي مسئولية النمو العقلي السوي للمراهقين . وليس في وسع المدرسة أن تفي هذه المسئولية حقها بتركيز اهتمامها على التكوين الذهني الخالص ، بل لابد لها أن تراعى في مناهجها وطرقها وتنظيمها مجاهدة التلاميذ في سبيل تحقيق ذواتهم المهنية والاجتماعية والجنسية والفلسفية ، كما تراعى ضروب الاجهاد والقلق التي تفرضها الحياة في العالم الحديث على الناشئين ، والحاجة التي يحسون بها بدرجات متفاوتة الى التوصل الى تفسير للعالم وللحياة

وفي الامكان تحقيق هذا الهدف بعدة وسائل ، فهو لا يرتبط بمنهج معين او بفهم تربوي بعينه . ومفتاح النجاح هو نظرنا الى المدرسة ، او الصنف الدراسي ، على انها نظام من العلاقات الانسانية التي يمتحن على كل شخص ، تلميذا كان أم معلما ، أن يؤدي في نطاقها دورا له اثره في نفسه وفي جميع الآخرين

والعلم لا يستطيع ان يقبع بعيدا عن ذلك ويكتفى بعرض طائفة من المعلومات والتأكد من ان التلاميذ قد تعلموها ، بل ان مهمته ان يمتحن الخبرات التي تقدم وأن يوجه تلاميذه ويحفزهم على اكتسابها . وعليه فوق ذلك كله أن يساعد على ان يفسروا بانفسهم ذلك العالم المتزايد التعقيد الذي يفتح امامهم . واكتساب الثقافة عمل يستغرق العمر كله ، وهو ليس عملية ذهنية خالصة او بالدرجة الاولى . وافضل ما تستطيعه سنوات خمس من الدراسة الثانوية هو أن تزود التلميذ بالرغبة القوية في اكتساب الثقافة والقدرة على ذلك . وهنا تكون ثقافة المعلم الصادقة — بوصفها متميزة من علمه — هي اشد العوامل أهمية

المنهج (١)

إذا نظرنا الى منهج التعليم الثانوي من زاوية حاجات المراهق والمجتمع الذي هو مقبل عليه يتضح لنا ان قطاعات الثقافة وطرق التفكير ابلغ أهمية من المواد الدراسية على الرغم من القدسية التي تكون التقاليد والمبادئ الاجتماعية قد أضفتها على هذه المواد . ولا شك أن تقسيم المعرفة الى فروع أمر مصطنع لا يسابر حقائق السيكولوجية البشرية ولا وقائع الحياة فانها . فحتى سن السادسة عشرة على الأقل ينبغي أن يتغن الأطفال بدرجة متزايدة صور التفكير والعمل المركبة ، لا أن يكتسبوا مثلا معلومات

(١) يجد القارئ مناقشة اوثى للنقاط التي تناولناها هنا في :

Interim Report of the Council for Curriculum Reform, Univ. of London Press, 1945 ; General Education in a Free Society, Report by the Harvard Committee, Harvard Univ. Press, 1945, and a series of Articles by E.B. Castel (U.K.), M. Sire (France) and D. Goldschmidt (German Federal Republic), Times ed. Supplement, 6, 13, 20 and 27 Nov. 1953.

عن الفيزياء أو الكيمياء أو الأدب من حيث هي كذلك . ونستطيع أن نقول بوجه عام أن هناك عدداً من أنواع التفكير الهامة بالنسبة للإنسان والتي تصبح عند تنميتها إلى أقصى حد ممكن مزيجاً دينامياً من الأساليب الذهنية والمعرفة المكتسبة والاستعدادات الانفعالية أو الاتجاهات

هناك أولاً ميدان العلاقات الإنسانية المتبادلة بأسره ، تلك العلاقات التي قد تمر من نفسها بالحب والصداقة والتجمعات الاجتماعية الجزئية المتعددة الصور والأهداف ، والعلاقات المنظمة من النوع السياسي أو غيره التي تقوم في داخل الجماعة الواحدة أو بين الجماعات المختلفة . في هذا الميدان يتعين على كل فروع المعرفة من أدب ، وشعر ، وتاريخ ، وجغرافيا ، واقتصاد ، وعلوم سياسية ، وفلسفة ، وعلم نفس ، أن تسهم بصورة مختلفة وفي مراحل ومستويات مختلفة ولأطفال متفاوتي القدرات

ولكن كتلة المعرفة المنظمة التي يمثلها كل فرع من هذه الفروع لا تستطيع وحدها أن تؤدي إلى فهم الفرد لذاته وللآخرين ، الأمر الذي يعتبر أساس الروح الإنسانية الصادقة . وإذا استطاع المعلم عن وهي أن يساعد التلميذ على إدراك صلة الجغرافيا والتاريخ بحياته وحياة المجتمع ، وبما يحدث في الطريق والملاعب ، وأن يفسر التفاعل بين الشخصيات على المسرح بدلالة خبرة المراهق في أسرته وبين رفاقه ، فعندئذ تكون ثمة فرصة لأن تصبح المواد الدراسية تثقيفية وتكوينية بصورة إيجابية بدلا من أن تظل معلومات آتية عن الأشياء (١)

ومن الأمور المكتملة لمعرفة الفرد بنفسه وبالأخرين معرفته بالعالم المادي ونظمه وعلاقاته السببية والاسس العددية والكمية التي تعتمد عليها المعرفة . ولكن هذا لا يعنى تدريس الفيزياء والكيمياء والرياضيات والبيولوجيا وما شابهها من حيث هي كذلك واعتبارها نظاماً مستقلة منزلة عن الحقائق ، بل انه يعنى ضرورة تنمية الاسلوب العلمى في تناول الظواهر والمشاهد عن طريق التجريب والملاحظة والقياس . فالقدرة على التفكير الموضوعى وتفسير القوانين العامة وتطبيقها تعتبر بالنسبة للإنسان العصرى أبلى أهمية من معرفة الحقائق النوعية عن الفيزياء والكيمياء

والعلم التطبيقي في أى ميدان من الميادين يبلغ من التعقيد حداً يتعدى معه على الكثيرين أن يتقنوه في مستوياته العليا ، ومع ذلك فمن المهم أن يكون لدى فرد قدر من البصر بالتفكير العلمى يكفى لمصارعة الخرافات الضخمة من ناحية وللتغلب على الفرع الذى تولده خرافة التكنولوجيا من ناحية أخرى . ويجدر بنا أن نذكر مرة أخرى أن هذا لن يتحقق من طريق تركيب المنهج أو محتواه ، وإنما يتحقق من طريق قدرة المعلم على استخدام العلوم الواردة فيه في خلق اتجاهات ومهارات لدى الأطفال بدلا من مجرد المعرفة

ويرتبط الإبداع والتعبير الذاتى ارتباطاً وثيقاً بانماط التفكير والتفسير

ولكن كثيرا ما يكون نصيبهما الاهمال في التعليم الثانوى . فالمنفذ الوحيد تقريبا المتاح للأطفال في كثير من المدارس هو الكلمة المكتوبة ، وحتى هذا المنفذ ليس الا وسيلة لتقيّد ما تعلمه التلميذ . أما فنون التعبير الابداعى بالكتابة والقراءة ، والتعبير عن الفكر والخيال بتحرير الرسائل ، وفرض الشعر ، وسرد القصص والحديث والمرحيات التلقائية والمناظرات والمناقشات ، فكلها أمور لا تنال عناية بتنميتها على الرغم من انها في حقيقة الامر في مقدور معظم المراهقين وذات أهمية متزايدة في ثقافتنا . كما ان وسائل التعبير غير اللفظي كالموسيقى ، والرسم ، والتصوير ، والاكتشاف اليدوية المختلفة فحظها من الاهمال اشد ، فهي أما ان تسبغ لتفصح المكان للمواد « الاجبارية » التي تعد التلميذ للامتحانات الاكاديمية ، وأما ان يسمح لها في فضاضة ان تحتل مكانة تافهة في المنهج

ومع ذلك فان شتى صور الفنون التعبيرية ينبغي ان تكون جزءا رئيسيا في منهج التعليم الثانوى بوصفها وسائل للتنفيس عن الحوافز الانفعالية ، ومعبرا الى ثروات الثقافة الماضية والمعاصرة ، ووسائل يستطيع الطفل بها ان يكتسب أساليب باقية النفع واحتمالات ذات فائدة دائمة لكراشد. ان العمل الابداعى له من الوظيفة النفسية الاساسية بالنسبة للمراهق والراشد ما للعب بالنسبة للطفل . وانكار القدرة على الابداع انما هو غرس لبدور سوء التكيف (١)

وقد زادت أهمية اطلاق القدرة على الابداع وتشكيلها بالنسبة للصحة النفسية في العصر الحاضر عنها في اى وقت مضى بسبب تلك القوى التي تعمل بشدة على اضعاف العنصر الشخصى في الحياة اليومية . وكما ان الاطفال الذين يصبح عجزهم عن اللعب عرضا خطيرا من امراض الاختلال والنكوص ، فان اعاقبة التعبير الابداعى في المراهقة وعدم وجوده في حياة الكثيرين من الراشدين هي في نفس الوقت سبب ونتيجة لكثير من المتاعب النفسية التي قد يعاني الافراد والمجتمع منها (٢) . ولعل من الامور ذات الدلالة ان يكون تناقص الابداع التلقائى قد جاء مصاحبا لتعميم التعليم في اوروبا ، وان يكون ازدياد الآلية في العمل قد جعل الاستمتاع السلبى يحل محل الاسهام التلقائى الابداعى

(١) يجده القارى مناقشة أكثر فاضحة لدور التربية وطرقها في الفنون البصرية في ١

E. Ziegfeld (ed. Education and Art. Paris, Unesco, 1953 ;

وفي توصيات المؤتمر الدولى للتربية - يوليو ١٩٥٠ - مجموعة التوصيات ، وفي مجموعة المقالات الآتية

Rapprochements, Brussels, 1945, nos. 3, 4, 5 and 6, «Pour une reconstruction démocratique de notre enseignement populaires»).

ويرى (هويات) أنه نظرا لازدياد الاعتماد الشخصى بالمراقبة فان من الممكن السماح للمجال أمام التلميذ للاختيار من بين أنواع النشاط الابداعى الذى يميل اليه والذى سوف يواصله بسبق يكفى لجعله يكتسب وسيلة حقيقية لاشباع وقت فراغه بعمل ابتكارى

(٢) من المثير للاهتمام ان نلاحظ هنا استغلال الاهمال اليدوية والفنية بصورة مشددة ولاسيما الرسم والنقش وصنع النماذج من الطين ، في علاج الصابغ عند المراهقين والراشدين ، والوالادة من « العلاج بالعمل » في تأهيل الموقنين جسميا أو نزلا. المستشفيات من الكبار

وليس ثمة ما هو ثوري الى حد كبير في القول بأن المناهج وطرق التدريس بالمدرسة الثانوية ينبغي ان تستهدف طرق التفكير اللازمة لفهم العالم المعاصر ، وأن تساعد بصورة ايجابية كل مراهق على تنمية نفسه ، وأن تنقل الثقافة الصادقة التي تتكون من الاسهام والتعبير الابجائيين ومن المعرفة ايضا . كما ان هذا القول لا يقصد نوعا معينا من المناهج . اذ لابد ان تختلف الوسائل التي قد تتحقق بها هذه الاهداف اختلافا كبيرا باختلاف مستوى قدرات التلاميذ وأعمارهم وبيئاتهم الاجتماعية . والتدابير الادارية السائدة التي تستخدم في توجيه الاطفال في مرحلة المراهقة المبكرة حتى يستطيعوا اختيار نوع الدراسة الاكاديمية أو شبة المهنية الملائمة لهم ، هذه التدابير تصلح أساسا للتنوع على أساس القدرات والميول . والخطر البين في سائر نظم التعليم في أوروبا يكمن في النظر الى المناهج من زاوية المعلومات التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها وليس من زاوية نمو التفكير والتعبير والنمو الشخصي المتناسق ولا شك ان تأجيل تدريس علوم معينة من أجل مواصلة التعليم ذي الصبغة العامة يواجه صعوبات ادارية ويتطلب معلمين ذوي اعداد وتدريب يختلف عن اعداد المعلمين وتدريبهم في الوقت الحاضر ومع ذلك فاننا قد نتساءل عما اذا كانت الدراسة الوافية المنظمة لأي علم من العلوم في ذاته - كالفيزياء أو التاريخ مثلا - ضرورية فعلا لغير الذين يواصلون دراستهم في الجامعات

ونحن لا نقصد من وراء ذلك ان نناصر خفض المستويات الدراسية أو اغفالها ، أو الخط من شأن جدية التفكير ودقته . اذ لابد أن يكون من أهداف التعليم توفير الامن الذهني الناجم عن ادراك الفرد لقوة ذكائه ونواحي قصوره . وكما ان المراهقين يحتاجون الى اكتشاف مدى احتماليهم الجسمي وإلى ان يتعلموا من ذلك كيف يحكمون بحصافة على استعداداتهم كذلك التماس المعرفة العميقة هو الأساس لتنمية التواضع حيثما لا تتوافر لمعرفة .

ومن ناحية أخرى فان التخصص السابق لاوانه ، أو التخصص الذي يصر على اكتساب الحقائق أكثر مما يصر على ادراك العلاقات وتعميمها في نطاق التخصص ذاته وبين فروع المعرفة المختلفة أو في التطبيق على الحياة ، هذا التخصص يحتمل أن يؤدي الى توليد ثقة زائفة بالنفس واضعاف احتمالات قيام الصلة بينه وبين أنواع التخصص الأخرى المختلفة عنه

الثقافة العامة (١) والتعليم المهني

لعل من المفيد هنا أن نلاحظ أن التفرقة التقليدية بين الثقافة العامة والتعليم المهني تفرقة زائفة الى حد كبير نظرا لأنها لا تنمى مع الواقع الاجتماعي الراهن . والثقافة العامة التي يقصد بها عادة المنهج التقليدي

و « التماس المعرفة ذاتها » ، هذه الثقافة كانت تعتبر في الاصل ملائمة للطبقة المترفة في مقابل التدريب المهني للعامل . وقد كاد الامر في بعض الاوقات يصل الى اعتبار عدم الفائدة العملية مقياسا يحدد نوع الدراسات التي تدخل في منهج هذا النوع من التعليم . ولكننا مع ذلك لو آمننا النظر في التعليم الاكاديمي الذي تقدمه معظم المدارس الثانوية (ومدارس الليسيه ، والجنيزيم ، والكلويج (١)) وغيرها لتبين لنا انه ذو صبغة مهنية شان أي تعليم آخر ..

فالحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية (٢) هدف مهني بالضرورة نظرا لان الالتحاق بمهن معينة (أو المكانة الاجتماعية التي تضيفها هذه المهن) يتوقف على الشهادة المناسبة . بل ان استبعاد بعض المواد ذات الفائدة التجارية أو الصناعية المباشرة في المستوى الجامعي لا يجعل الدراسات من نوع الثقافة العامة وخصوصا عندما تتوقف فرص التوظيف على نتائج الامتحان ولهذا فان الدراسة المفصلة لولبير ، وشكسبير ، ودانتى ، أو هوميروس قد تكون من أشد الدراسات ضيقا وبعدا عن الثقافة العامة اذا كان غرضها الوحيد - كما هو الحال عادة - هو اجتياز امتحان في حقائق المعرفة . ومن أمثلة ذلك تلك الآراء النقدية المصطنعة التي تمجد الكثير من الكتب المقررة التي تقدم أولئك الأدباء للمراهقين

وعلى العكس من ذلك نجد ان الدراسة العملية والنظرية والجمالية للحدادة أو لتصميم الجسور وإنشائها قد تكون تعليمية وتنقيفية عامة الى حد كبير . ان المتالم والفني ذى التخصص الضيق حصيلتان متشابهتان بدرجة كبيرة ، وكل منهما يعكس آثار التركيز الضيق على الصور بدلا من المبادئ ، وعلى المحتوى بدلا من العلاقات - أو بالأجمال على التدريب بدلا من التربية

المراهقة المبكرة مرحلة تنوع

ان ما نعرفه عن كيفية النمو والتمايز في الذكاء والقدرات الخاصة والميول في المراهقة ، وكذلك حاجات المجتمع ذى الصبغة الغنية القوية ، هذه المعرفة تملئ علينا أنواعا كثيرة من الدراسات في المرحلة الثانوية ، كما تملئ علينا فيما بين سن ١٢ أو ١٣ و ٢٠ أو ٢١ (بل وبعد ذلك) قدرا متزايدا من التخصص

ولكن ينبغي علينا حتى سن ١٥ أو ١٦ على الأقل ألا نعمل على تأكيد المهارات أو المعلومات ذات الصبغة المهنية الخالصة ، وان كان النشاط العملي ، بل والخبرة الصناعية أو التجارية ، ذا فائدة تربوية كبيرة في زيادة الاتصال بعالم الواقع . وينبغي ان يكون توجيه الدراسات في هذه المرحلة على اساس اقسام مهنية عريضة ، وعلى اساس مستويات القسمة

Lycées, Gymnasia, collèges.

(١)

Baccalauréat, matriculation, maturitas.

(٢)

ومجموعات الاستعدادات والميول التي تتكشف بالتقدم في المراهقة . ولا بد في هذه المرحلة المبكرة أن تعمل مناهج المواد المختلفة ، بل وبوجه خاص طرق التدريس المستخدمة ، على توكيد الاهداف الثلاثة وهي فهم العلاقات الانسانية وادراك السببية العلمية والقدرة على مختلف انواع الاتصال والتعبير اللفظي وغير اللفظي وبالإضافة الى ذلك فنظرا لان تقدير القدرات والاستعدادات في المراهقة المبكرة عرضة لقدرة كبير من الخطأ مهما راعينا الدقة العلمية فيه ، ونظرا لان التعليم المشترك من أفضل الوسائل لضمان التفاهم المشترك بين الجماعات ، لهذا كان لابد من محاولة وضع منهج تأخذ به كل المدارس حتى ولو قامت هذه المدارس بتنفيذه على مستويات مختلفة من النظر والعمل . وهنا سيصبح الانتقال من نوع معين من الدراسات الى نوع آخر، ومن مدرسة الى أخرى ، أكثر سهولة

التخصص المهني

في النصف الثاني من العقد الثاني فقط يكون من الصواب من الناحية النفسية ان نفكر في نوع نهائي بدرجة ما من التعليم المهني للأطفال ، وحتى في هذه الحالة لابد ان يكون تفكيرنا هذا في نطاق قطاعات مهنية مريضة وفي ضوء علاقتها الواضحة باستعدادات الأطفال ولعلنا نلاحظ هنا ان الاعمال الانسانية يمكن أن تتدرج ، ولو بصورة تقريبية بدلالة ما تتطلبه من قدرة عقلية ، وما تستلزمه من تدريب وخبرة خاصة . وبدرجة أقل كثيرا مما نلحظ - بدلالة القدرات الخاصة الإدراكية والنفسية الجسمية اللازمة للنجاح . ومن السهل تقديم التوجيه المهني من النوع العام ولا سيما اذا أخذنا في اعتبارنا بعض العوامل الجسمية والانفعالية التي قد تحول دون أي توجيه مهني آخر ولكن لاشك في ان اختيار الأفراد الذين يصلحون لمهنة معينة أيسر من تحديد المهنة التي تصلح لشخص معين . كما ان المهارات والأساليب التي تتطلبها إحدى المهن والتكيف الشخصي اللازم للتلاؤم مع العمل ، كل ذلك يمكن اكتسابه بنجاح في موقف العمل ومن ثم فان التعليم بالنسبة للأطفال في النصف الثاني من مرحلة المراهقة وان كان يتجه اتجاها عمليا ويوفر لهم التدريب الفني الواسع الضروري ، الا أنه ينبغي أن يكون مجرد تكميل للعمل اليومي في المصنع أو المكتب أو المزرعة (١) . فمهمته الأولى معاونة التلميذ على التكيف لحياة

(١) انظر : C. Stimson, Education after School, London, Routledge and K. Paul, 1948.

وهو يتناول البحوث التي أجريت على حياة صفراء المراهقين واحتياجاتهم التعليمية في مدينة صنافية انجليزية . وكذلك

M. Neaves, Growing up in a Modern Society. London Univ. of London Press, 1948: P. Jephcott, Girls Growing up, Faber and Faber, 1942; Rising Twenty, London, Faber & Faber, 1948.

العمل ومواصلة معاونة النشء على تنمية فهمهم وتشكيلهم للعالم الذي يعيشون فيه. ونظراً لعدم الاستقرار المهنى الذى تتميز به هذه المرحلة (١) والذى يحتمل أن يكون بعض منه ضرورياً للتكيف النافع فيما بعد ، فإن استمرار التأثير التعليمى ولا سيما التوجيه الحصىف بدلالة الاستعدادات الشخصية والمهنية وخصوصاً بالنسبة لذوى القدرات المنخفضة ، يعتبر أمراً بالغ الضرورة

ومن النادر أن نجد فى أوروبا من يدرك مفهوماً مثل التعليم المستمر غير التفرغى (٢) . بل أن الكثيرين من الأطفال ، ان لم يكن أغلبهم ، يتروكون المدرسة فى فترة حرجية من فترات نموهم الجسمى والعقلى والاجتماعى الى خضم حياة العمل دون أى توجيه ماهر عطوف من أى نوع حتى فى السنوات الأولى لكسب العيش (٣) . وحتى فى حالة توفير بعض التدريب لهم أثناء راحتهم النهارية أو فى الفصول المسائية فإن هذا التدريب كثيراً ما يكون فنياً بصورة ضيقة ومجرداً من المحتوى الإنسانى . فضلاً عن ذلك فإن الـ ٢٥ ٪ من ذوى القدرات المنخفضة من الأطفال هم الذين

(١) تبين من دراسة أجريت فى ليدز عام ١٩٢٨ أن نسبة الصبيان الذين يتروكون العمل فى خلال سنة بلغت ٢٦ ٪ ، بالقياس الى ٩ ٪ للرجال الذين تزيد سنهم عن ١٨ سنة ، وأن هذه النسبة كانت عند البنات ٤٨ ٪ بالقياس الى ٣٠ ٪ عند النساء . انظر :

(W. Raphael, «An Inquiry into Labour Turnover in the Leeds District», *Occupational Psychol.* vol. XII, London, 1938).

(٢) من المحاولات المثيرة للاهتمام لاجل الانتقال من مدرسة الى أخرى حينما تلك المدرسة التى قامت بها Maison de l'apprenti verriers وهى مؤسسة تدبرها هيئة مشتركة من ممثلين لأصحاب الأعمال وإتحادات العمال وتقبل المراهقين والراغبين فى سن ١٤ حيث تقدم لهم برنامجاً للتلمذة الصناعية مدته عام ، وتدريبهم على مختلف فروع التخصص فى صناعة الإقشة بالحق . وهذا العمل يتطلب عادة مهارة يدوية تكتسب بالممارسة المنظمة وليس بالتحفة النظرية . وتوزع ساعات العمل الثانى اليومية بالتساوى على تعليم الحروف والمعلومات النظرية ، وعلى الرغم من أن «الصبيان» عليهم أن يعملوا وفق طريقة معينة إلا أنهم يعملون فى جو عام وظروف مماثلة جو وظروف «الورشة» والتعليم الممارس يتقدم الخطوات العريضة ليشمل التدريبات اليدوية النافعة والمعلومات التى تدور حول الحرفة والتربية الوطنية التى تستهدف تنمية روح المسئولية والنظرة التقدمية للصحة ، ويوجه التلاميذ الى أنواع التخصص المختلفة على أساس الاختبارات النفسية والجسمية والبيانات الأخرى

كذلك تضع بعض المصانع فى كثير من البلاد خططاً للإحراق بمقتضاها يتولى امر العمال الصغار «أوصياء» من ذوى الخبرة يحلون كمعلمين وتتمهم ومساعدتهم على التكيف لحياتهم الجديدة . فى المملكة المتحدة أعدت خطة لإنشاء كليات للناشئين فيما بين سن ١٥ و ١٨ والقاطعات ، ونص عليها فى قانون التعليم العام ١٩٤٤ ولكننا لم نوضح موضع التنفيذ . انظر : (Youth's Opportunity, Ministry of Education (U.K.) pamphlet No. 3, London, HMSO, 1945).

كما أن بعض البلاد مثل رجبى وبرنجليل وبرمنجهام وضمت فى عام ١٩٢٠ خطتها لنوع من التعليم العام الإلزامى أو الاختيارى وهو تعليم تكميلي غير التفرغى وتوصلته الى نتائج ممتازة . انظر : (P.J. Kitchens, *From Learning to Earning*, London, Faber, Faber, 1944)

(٣) فى إحدى مدن اسكتلندا مثلاً كان ولد واحد من كل أربعة أولاد فى سن ١٧ يصل فى مهنة مطلقة وليس لديه أية فكرة من مستقبل حياته السلية . انظر :

T. Ferguson and J. Cunlison, *The Young Wage Earner*, Oxford, University Press, 1952.

يحتاجون أكثر من غيرهم إلى التوجيه في نواح كثيرة ، ومع ذلك فهم الذين يتركون وشأنهم ابتداء من الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة . وكل ما يظفرون به من التوجيه هو الأعداد المبدئية للصناعة على أيدي رفاقهم في العمل ، وبعض التوجيه من الآباء وفي أندية الشباب أو منظماته (١)

التعليم الثانوى الأكاديمى

قد يبدو أن المراهقين الذين يظلون حتى سن السادسة عشرة أو ما بعدها في مدارس التعليم الأكاديمى (المدرسة الثانوية ، والليسيه ، والجميزيم ، والكوليج ، وامثالها) يتفوقون على أغلب رفاق سنهم . فلديهم على الأقل الفرصة لنوع من الدراسات التى تخلو من أرهاق النواحي التجارية أو الفنية أو الصناعية . كما ان الفرصة متاحة لهم لان يواصلوا التعليم التفرغى حتى سن ١٨ أو ١٩ على الأقل ، بل ولمدة أطول من ذلك في بعض البلاد . وتتراوح نسبة هؤلاء الاطفال في معظم بلاد أوروبا بين ١٥٪ و ٤٠٪ من مجموعة سنهم ، والذين يبدأون دراستهم هذه فيما بين سن ١١ و ١٣ أو ١٤ يستمرون جميعا إلى ما بعد مرحلة التعليم الإلزامى

وإذا التزمنا مقياس النجاح في الامتحانات النهائية التى تؤهل لدخول الجامعة لوجدنا أن حوالى ١٠٪ فقط من التلاميذ في معظم البلاد يفيدون من التعليم الأكاديمى . غير أن هذا الأمر يحتاج إلى إيضاح . فكثير من الاطفال يتركون هذا النوع من المدارس لأسباب اقتصادية ، ويحتمل أن الكثيرين منهم يلتحقون بها دون أن تكون لديهم القدرة الكافية على الإفادة من نوع التعليم الذى تقدمه . صحيح أن لهذا التعليم فوائد أخرى غير الحصول على مؤهل ذي مستوى معين ، وأن هذه الفوائد يستطيع حتى الذين ليست لهم مواهب للتعليم الأكاديمى أن يجنوها إذا لم يسرف الآباء والمدرسة في تأكيد أهمية النجاح في الامتحان

غير أن الأرقام المستقاة من عدد من البلاد الأوروبية والواردة في ملحق (٢) توحى بأننا نواجه تبديرا ضخما في المواهب والتدريس على حد سواء . فالاطفال الذين يلتحقون بالتعليم النظرى تحت مسسقط مغالة الآباء وأصحاب الأعمال في تقدير شهادة معينة ثم يخفون في مواصلة إلى نهايته هؤلاء الاطفال يجدون أنفسهم في موقف فشل وأحباط بتعدد احتماليهما ويتركان أثرا باقيا في نفوسهم طيلة الحياة . ومن ناحية أخرى يرى بعض

(١) في إنجلترا يمكن القول بوجه عام أن أشد الاطفال خصاصة الذين لا يلتحقون بتنظيمات الشباب أو بالصورل المسائية . وقد وجد
L.J.Barnes
(Youth Service in an English Country, King George's Jubilee Trust, 1945).

(٢) ان أقصى نسبة للصبيان في نوادى الشباب هي ٥٦٪ وللبنات ٤٦٪ . ومن المحتمل أن تكون هذه النسب اليوم منخفضة عن ذلك . وهي قطعا أقل من ذلك في أوروبا

المربين (١) أن ما لا يقل عن ربع الاطفال - أو أكثر من ذلك - من ذوي القدرة العالية لا تتاح لهم فرصة الحصول على التعليم الذى يضمن تحقيق نموهم الذهنى الى أقصى

وهذا الموقف اذا كان عاما حقا يصبح بالغ الخطورة نظرا لان الدراسات النظرية تجتلب اليها ذوى القدرة العالية من الاطفال . والى وقت قريب كانت المدرسة الاكاديمية مرادفة للتعليم الثانوى ، وكان التقليد السائد فيها هو الثقافة « الحرة » التى تقوم على الانسانيات ، واستمرت في العصور القديمة الوسطى عن افتراضات اجتماعية واقتصادية لم تعد تصلح حتى لنسبة صغيرة من السكان . وكان هدفها عادة هو اعداد السيد الملهذب المثقف أو الكتبة

وهي لم تكن مجردة من العناصر الديمقراطية والشعبية فان تاريخ مدارس الإحسان العظيمة والعلماء التجوليين في جامعات العصر الوسيط يناقض ذلك . غير انها كانت بالضرورة تختلف عن حركة الاعداد الفنى والمهنى وشبه المهنى ، كما تختلف عن حركة التعليم الشعبى التى انبثقت الى حد كبير من ذلك النوع من التفكير الاجتماعى والسياسى الذى قامت عليه قوانين هنرى الثامن ، واليزابث في القرن السادس عشر في إنجلترا . وبيانات لوتر في عام ١٥٢٤ ، وما قام به كلفن من ادخال التعليم الازامى العام في صلب دستور الدولة الدينية بجنيف عام ١٥٤٢ ، وقانون التعليم البروسى لعام ١٧١٧

والتاريخ الحديث للتربية ، وهو يرتبط بتحول المجتمع الاوروبى الغربى الى الديمقراطية ويتزايد الاعتراف بأن الفروق الاجتماعية لا يتحتم أن تكون مقابلة للفروق في القدرات ، هذا التاريخ يبين تناقض انفصال التعليم الأولي أو الابتدائي عن التعليم الثانوى . وقد عجلت المطامع السياسية بهذه العملية ، كما ان الحربين العظيمين ولا سيما الحرب الأخيرة قد دفعت بها الى الامام ..

ومع ذلك ، نساء من بلد في غرب أوروبا تستطيع أن تقول ان التقسيم « الرأسى » للتعليم لم يعد قائما ، ولكن من ناحية أخرى فان كل دولة من الدول الكبرى أصبحت منذ عام ١٩٤٥ تعتنق أو تعمل على إعادة تأكيد مبدأ تكافؤ فرص التعليم بغض النظر عن المركز الاجتماعى أو الاقتصادى ، وبغض النظر عن المذهب الدينى أو الاتجاه السياسى ، كما

(١) ساء في دليل للنقاشه قدمه ج. ماكسويل (البرونكسكو ١٩٥٤) عن موضوع «العلاقة بين الانجاب لدى الجماعات المختلفة وبين نمو ذكاء الاجيال الجديدة» ان عدد الذين يستطيعون اكمال دراساتهم الاكاديمية بنجاح في اسكتلندا لا يتجاوز ٥٠٠٠ طفل فقط من ٥٠٠٠٠ . وقد توصل بيرت («Loc. cit.») الى نفس النتيجة فيما يتعلق بالتعليم في إنجلترا قبل الحرب . كما ذكر «بيارد» في

L'orientation et sélection des enfants d'age scolaire dans le département de la Seine Population vol. 8, No. 4, 1953, p. 649-72)

ان العوامل الاجتماعية أشد أهمية من الذكاء في تحديد ما يمله اطفال أسر الطبقة العاملة بعد سن التعليم الازامى

عملت على تطبيق ذلك المبدأ بالتوسع في التعليم وتنويعه في المستوى الثانوى . ومع ذلك فإن مفهوم التعليم التقليدى أو على الأقل التعليم الأكاديمى اللفظى بما له من مكانة اجتماعية وقيمة اقتصادية ظاهرة مازال مرتبطاً في أذهان الناس بالتعليم الثانوى . .

كما أن الاعتقاد بأن التعليم يستطيع أن يخلق القدرة ، وأن أنواعاً معينة من التعليم قد تخلق أنواعاً معينة من القدرة ، هذا الاعتقاد ما زال يؤثر في الناس بصورة غامضة . ومن ثم اختلطت فكرة تكافؤ الفرص بفكرة المساواة اللذهنية (١) ، واتجهت السياسة ميدانياً الى توسيع نطاق التعليم الأكاديمى التقليدى الذى ظل حتى الآن وقفاً على القلة المتأزفة ، بحيث يشمل الجميع

والى وقت قريب نسبياً كان منهج المدرسة الثانوية ، والليسه ، والجمنازيوم ، في معظم البلاد الأوروبية ، محكوماً تماماً بمطالب امتحانات القبول بالجامعة - أى امتحانات انعام الدراسة الثانوية على الرقم من أن ما لا يزيد على ٢ - ٥ ٪ في أى مجموعة من مجموعات السن هم الذين يتخرجون في الجامعة . وكان الأساس في هذا المنهج هو دراسة المواد الكلاسيكية والرياضيات ، وفي خلال السنوات الخمسين الأخيرة (٢) ، اتسعت المناهج بصورة يشوبها التحفظ وأصبحت تضم مواد « حديثة »

(١) ليس في وسعنا أن نناقش هنا أسباب ذلك بالتفصيل ، ولكن من الجلي أنها تنصل بال فكرة القديمة القائلة بأن العقل يتكون من عدد من الملكات التي يمكن تدريبها وتنميتها بدراسات معينة ، ومن ثم تصبح القامة بشكل عام (انظر ملحق ١ - ج) . وإذا أضفنا الى ذلك الخلط في تفسير الملعب الانسانى والملعب الفلسفى بألهما يتأديان بأن جميع الناس متساوون من حيث القامة ومن حيث الحقوق الاجتماعية والسياسية عل أنه يتضمن كنتيجة عملية أن الناس متساوون من حيث الواجب الفطرية فمندله يسهل علينا أن نرى كيف وصل الامر بالمصلحين في القرن التاسع عشر وبعض المفكرين السياسيين في القرن العشرين الى الترحيب بالملعب القائل بأن كل الفروق في القسمة إنما هي ثمرة البيئة . والحقائق أنه - كما ذكر فرويد يبدو أن ٦٤ ٪ من التباين (مرجع الانحراف المعياري) في نسبة الذكاء قد يكون راجعاً الى الوراثة ، و ١٦ ٪ الى اختلاف البيئة و ٢ ٪ الى الفروق في داخل الاسر ، و ١٧ ٪ الى التفاعل بين البيئة والوراثة . انظر :

(P.E. Vernon, «The Quality of the Populations», Brit : J. Ed. Psych., vol. 20, pt. II, 1950).

ومع ذلك ليسكن الاتفاق على أن هناك مصادر للخطأ في مثل هذه التقديرات وهي مصادر يتشدد تلافدها ، وعلى أن مثل هذه الإرقام التي ذكرها فرويد قد يساء تأويلها . ومن المتعارف الوصول الى حل ممكن لهذه المشكلة نظراً لقصور معلوماتنا في الوقت الحاضر . ويذهب بعض الباحثين الى أن تأثير كل من الوراثة والبيئة ليس شيئاً يجمع ، وأن الفروق الممكنة في الازدواج البيئية فروق لانهائية بالنسبة الى الأساس المشترك للوراثة . ونحن ندرك كيف أن الرقابة كثيراً ما تكون دم الفكرة وكيف أن الفرضي لا الجدائية السياسية أو المفهوم الفلسفى أو الأخلاقى قد يتحول في الإلحاح الى « حقيقة » من شيء يفتنى أن يضع للبحث الدقيق . وتحتل النظرية البيئية المسرفة المكانة الأولى في تبرير هذا الانحياز على أساس مسيس ، وأن لم يكن هناك من الشواهد التي تؤيده سوى دائرية الجدل المحتشم سرله . انظر مثلاً :

B. Simon, *Intelligence Testing and the Comprehensive School*. London Laurence and Wishart, 1954.

(٢) لم تكن جامعة كبرديج تمتح درجات في العلوم الا منذ عام ١٨٦١ فقط

وبخاصة المواد البيولوجية بالإضافة الى العلوم الطبيعية (١) ، كما ان اضافة المناشط اليدوية والفنية (٢) وقيام حركة في بعض البلاد والمدارس لناصره اتباع طرق النشاط بدلا من طرق التقين في التدريس (كما في الصفوف الحديثة في فرنسا) ، لطف من حدة التركيز الشديد على المستويات الأكاديمية وعلى التعلم اللفظي للغات الميتة واكتساب الحقائق

وفي كثير من البلاد (٣) بذلت المحاولات ، سواء بوجه عام أو على صورة تجارب محدودة بدرجة ما ، لادخال برامج في داخل اطار هذه المدارس تجعل من اللغات الحديثة بل والمواد التجارية بدلا للمنهج القديم . كما ان عددا غير قليل من البلاد عدل من اشتراطات القبول بالجامعات ، الامر الذي ترتب عليه ان التنوع الكبير في مجموعات المواد الاختيارية في مرحلة شهادة اتمام الدراسة الثانوية ادى الى تطوير الدراسات العليا في ميدان العلوم الحديثة بصورة ملحوظة

وجلى ان التعليم الأكاديمي كما تفهمه أوروبا اليوم ، سواء اكانت تحيز للمنهج القديم أو للعلوم الطبيعية المبسطة أو للدراسات الحديثة ، هو بالضرورة تعليم يخص قطاع ذوي الذكاء العالي والمواهب الفظية من تلاميذ المدارس . وتجد في الأرقام الواردة في ملحق (٢) ما يشير الى ان ١٥ ٪ أو ٢٠ ٪ فقط من الأطفال هم الذين يملكون الاستعداد وسمات الشخصية والظروف الاجتماعية اللازمة لمواجهة الطالب الذهنية التي تتطلبها هذا التعليم ، وتطلبها الطرق المستخدمة في هذا النوع من المدارس في الوقت الحاضر

ونظرا لما نعلمه عن العلاقة بين الذكاء والطبقة الاجتماعية الاقتصادية ، (٤)

(١) المخر :

The Teaching of Natural Sciences in Secondary Schools,
15th Int. Conference on Public Education. Paris, Unesco ; Geneva, IBE.
في نظام التعليم الفرنسي تدرس العلوم البيولوجية قبل الكيمياء والفيزياء اللذين كانا يعتبران غير مفيدتين للأطفال دون سن الرابعة عشرة . ويوجد الفيزياء عرضا لتاريخ تدريس العلوم في إنجلترا في :

Sir F. Savage, Presidential Address to the Science Masters Association
The School Science Review vol. XXXIV, No. 124, June 1953.

(٢) توصيات المؤتمر الدولي للتعليم العام : يولية ١٩٥٠ (مجموعة التوصيات ١٩٢ - ١٩٥٠ - باريس : اليونسكو وجنيف : مكتب التربية الدولي) . هذه التوصيات ذات أهمية خاصة هنا

(٣) مثل هولندا وبلجيكا وفرنسا وإيطاليا والسويد والمملكة المتحدة

C. Burt, Ability and Income, Loc. cit., J. L. Gray and p. Mos-
hinsky, Ability and Opportunity in English Education in L. Hogben (ed)
Political Arithmetic. London, 1938 ; Q. McNemar, The Revision of the
Stanford Binet scale. N.Y., Houghton Mifflin, 1942.

ومما هو جدير بالملاحظة انه بينما يمكن توضيح الفروق في متوسط نسبة الذكاء بين جماعات الأطفال الذين يختلفون من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي إلا ان الفروق في نسبة الذكاء في داخل الجماعة واحدة تعني وجود قدر كبير من التراكب . وبالإضافة الى ذلك فبينما نجد مثلا ان نسبة ذوي الذكاء العالي من أطفال أصحاب المهن الفنية أعلى منها لدى أطفال أصحاب المهن اليدوية غير المهرة فإن الحجم النسبي للغات الاجتماعية قد يجعل الأعداد المطلقة تختلف عن ذلك كثيرا

وبين الطبقة الاجتماعية الاقتصادية ومطامح الآباء المتعلقة بأطفالهم ، لا بدعشنا ان نجد هذه المدارس تهتم أساسا بتوفير التعليم للطبقات الوسطى . بل انه حيثما يتحدد القبول بهذه المدارس بدلالة الذكاء والتحصيل في سن ١١ كما في الولايات المتحدة مثلا ، فانها تعمل على جعل شروط القبول مناسبة للطبقات الوسطى (١) . وإذا كان التعليم بمصروفات وكان اختيار التلاميذ له لا يقوم على أسس ذهنية خالصة كما هو الحال مع معظم البلاد الاوربية ، فمن المحتمل أن يكون عنصر الطبقة الوسطى هو السائد بدرجة اشد (٢)

الصراع

ان تدارس هذه الحقيقة يثير اسئلة هامة تتعلق بالصحة النفسية للمراهقين والمجتمع . فالمدرسة الثانوية الاكاديمية التي أصبح بابها مفتوحا لكل الطبقات بصورة متزايدة كانت وما تزال إحدى الوسائل الفاعلة الاهمية في الحركة الطبقة الاجتماعية . فالطفل الذكي لا ب من العمال يستطيع بدخول هذه المدرسة والحصول على منحة تعليم ابويه على اعالته ان ينضم فيما بعد الى الطبقة الوسطى ذات الراتب الثابت

وتتجه كل بلاد اوروبا الغربية الى تسير هذه العملية وتشجيعها بصورة ايجابية . ومن ناحية أخرى فان تقاليد التعليم الذي تقدمه هذه المدارس واعداد معظم المعلمين انفسهم ، ومضامين المنهج ، وجو المدرسة ، كل ذلك كثيرا ما يكون مختلفا عن القيم الموجودة في مجتمعات الطبقة العاملة . ولهذا فبينما يكون البيت والمدرسة على درجة من الوفاق بالنسبة لطفل الطبقة الوسطى فانهما بالنسبة لطفل الطبقة العاملة قد يكونان في حالة صراع

وهذا قد يترجم الى صور متنوعة من التوترات . ففي مثل هذه المدرسة يجد المراهق المنحدر من إحدى أسر الطبقة العاملة نفسه مختلفا عن معظم رفاقه الطبيعيين الذين يعيشون بالقرب من بيته ، والذين قد يبدؤون حياة الكسب في الوقت الذي يتعين عليه أن يواصل دراسته واعتماده على قهره لعدة سنوات اخر وقد يستحيل عليه اشباع حاجته

A. H. Halsey and L. Gardner, «Selection for Secondary Education (١) and Achievement in Four Grammar Schools Brit. J. of Soc. vol. IV. No. 1. March 1953.

(٢) في فرنسا مثلا عام ١٩٥٤/٥٣ كان ٥٦ ٪ من تلاميذ الصف السادس لدراسة الكلاسيكيات في التعليم العام الثانوي ينتسبون الى أسر الموظفين المدنيين وأصحاب المحلات التجارية والمهن الحرة بالقياس الى ٣٦ ٪ من أطفال عمال الصناعة والصناع والمعال الريليين والمستحقين . وكان الموقف في إيطاليا مماثلا لأن ٤٨ ٪ من تلاميذ المدرسة الثانوية ينتسبون الى أسر كبار موظفي الدولة وأصحاب المهن الفنية ورجال الأعمال ٠٠٠ إلخ

«Commissione Nazionale d'inchiesta, La Riforma della Scuola, Roma, IPDS, 1950.

الى الهدوء والاطلاع بسبب ضيق السكن ، كما قد يتضابق منه ابواه اللذان يريان العمل مرادفا للعمل اليدوي ، وقد يضطر الى اكتساب نوعين من اساليب المحادثة والسلوك أحدهما للمدرسة والاخر للبيت حتى يتجنب النقد او السخرية في ابهما

ومن ناحية أخرى فان ما يطمح فيه ابواه بشدة من ضرورة سعيه الى الاستفادة من الفرص المتاحة له الى أقصى حد ممكن ، وبمالفتها في تقدير نوع التعليم الذي يتلقاه ، وشعوره هو نفسه بالتضحيات التي يمتنع عليهما بدلها في سبيل مواصلة تعليمه ، كل ذلك قد يولد في نفسه القلق من احتمال الفشل . وعند منتصف مرحلة المراهقة يأخذ كثير من زملائه في ترك المدرسة الى ميدان العمل ، وهنا يحتمل ان تصل هذه الصراعات الى ذروتها ، وهي بلا شك تفسر لنا جانباً من الجهد المبذول والارتفاع النسبي في معدل الرسوب في المدارس الأكاديمية

والاطفال الذين يكون آباؤهم قد تعلموا في هذه المدارس يجدون هذا الموقف أكثر يسراً في كثير من النواحي على شريطة ان يكونوا من الدكاء بدرجة تكفي لمواجهة مطالب المنهج . اما بالنسبة لذوى القدرات المتوسطة من الاطفال ممن يضطرون الى الرسوب بانتظام خمس سنوات أو أكثر بسبب وجودهم في مدرسة لا تناسبهم ، دخلوها لان التعليم الأكاديمي كان السبيل الوحيد امامهم للاحتفاظ بمكانتهم الاجتماعية ، فان الموقف يكون بلا شك موقفا مؤلماً

غير ان من المحتمل ان تكون هذه الاسباب لسوء التكيف الاجتماعي والذهني أكثر انتشاراً في التعليم الأكاديمي مما نظن . وليس من التسرع ان نستخلص من الأرقام غير الكاملة الواردة في ملحق (٢) ان نسبة الاطفال الذين يتأثرون بهذه الاسباب هي على الأقل ثلث عددهم ، ويعتدل ان تزيد على ذلك اذا أضفنا اليهم اولئك الذين يستمرون الى نهاية المرحلة ويعتبرون قد واصلوا الدراسة فقط دون ان يفيدوا منها . وحشياً ترى هيئة التدريس ان مهمتها الوحيدة هي تزويد التلاميذ بالثقافة الذهنية وحملهم على التعليم اللفظي ، وعزل المدرسة عن الحياة الشخصية للتلاميذ، فمن المحتمل وقوع ضرر بالغ دائم بعدد كبير من التلاميذ

وفي وسع المدارس ذاتها ان تعمل الكثير للتخفيف من تأثيرها على التلاميذ دون ان تتخلى عن قيمتها ومعاييرها التقليدية . فعند طريق الاتصال بالأباء ، والتقدير الدقيق للاستعدادات الفردية ، وتعديل طرق التدريس والاتجاهات ، تستطيع المدارس حتى على الرغم من القيسود القاسية التي تفرضها الامتحانات الخارجية والناهج العتيقة ان تقطع شوطاً طويلاً في طريق مساعدة تلاميذها على أن يقوموا بأنفسهم بتفسير مطالب هذا النوع من التعليم والتلاؤم معها

وحتى في هذه الحالة فمن المحتمل بالنسبة للتلاميذ جميعاً فيما عدا اعلامهم قدرة ان يتطلب الأمر ادخال تعديلات كثيرة على المنهج الأكاديمي ذاته ، ذلك المنهج الذي ظل طوال القرن الماضي يتلقى شحنات تزايد بانتظام من الإضافات العرضية حتى انه لم يعد صورة متماسكة صحيحة

للثقافة ، وإنما شكلا مرقعا من علوم الحقائق التي تدرس على عجل وفي مثل هذه الظروف لابد أن يكون عمل المعلم مقيدا بالشروط المفروضة على المدرسة من السلطات التعليمية ، وهياكل الامتحان ، ومخاوف الآباء ومطامعهم ، والرأى العام الذي يفلب الا يكون مستترا بدرجة كافية (١) . ولا ريب أن المعلمين ليسوا جميعا على اتفاق حول ضرورة ملائمة المنهج الأكاديمي في قدرات التلاميذ وظروفهم الاجتماعية والانفعالية . وهم يميلون الى النظر الى التعليم ذاته على أنه عامل اختيسار وتكوين ، ويستشهدون بحالات النجاح الاكيدة على ان النظام الذهني الصارم وفرض المطالب العسرة على الذكاء والجهد في السنوات المبكرة من الامور الضرورية للثقافة والتحصيل الدراسي . وهم يعتبرون انفسهم اوصياء على هذه المعايير ، ويتخذون من نجاحهم الأكاديمي مقدما يتوصلون منها الى الاصرار على التطبيق الصارم لهذه المعايير على سائر الأطفال الذين يلتحقون بهذه الدراسة الأكاديمية

ان وجهة النظر هذه لها مبررها ، فمعا لا ريب فيه ان هناك طائفة من المراهقين ذوي الذكاء العالي الذين يعتبر التفلع في العلم بمعناه الدقيق أهم انواع التعليم بالنسبة اليهم . غير ان من المشكوك فيه ما اذا كان ينبغي لنا ان نركز كل التأكيد في السنوات الباكرة وحتى سن ١٤ او ١٥ بل وبعد ذلك أيضا على التذكر والخسو اللفظي وحدهما كما هو مألوف الآن . ان كون الكثيرين من الأطفال المتأخرين يتفوقون بعد فترة من التعليم الأكاديمي المركز لا يثبت ان مثل هذا التعليم هو أفضل تعليم كان يمكن ان يتلقوه . فالنظرة الضيقة والعقم في الابداع لدى الكثيرين من العقليين (مع التجاوز عن استمدادهم للتصاب الجوازي) يدلان الى حد ما على نوع التعليم الذي تلقوه

تعدد مكانة الموهبة بصورة أهم

ان المشكلة ما زالت ذات أهمية بالغة بالنسبة للمجتمع والفرد . فقد كان من نتيجة المسكاة الاجتماعية والاقتصادية للتعليم الأكاديمي ان أصبح الأطفال المتأخرون في سائر البلاد الاوربية يتجهون الى دراسات غير الدراسات التي تنحو نحو الثقافة العلمية أو التجارية أو الصناعية بغض النظر عن ميولهم واستعداداتهم الخاصة وأهدافهم المهنية النهائية. ويمكن القول بوجه عام أن متوسط مستوى ذكاء التلاميذ (مع مراعاة وجود بعض التراكي بطبيعة الحال) يقل بانتقالنا من الدراسات القديمة الى الدراسات العلمية الى الدراسات الفنية ، ومن الدراسات الفنية الى الدراسات الصناعية والتجارية ، شأنه في ذلك شأن مدة التعليم المتفرغ.

(١) لعل أهم محاولة تجريبية هذه المسئلة باقاعة الحرية للمدارس في التعليم هي تلك المحاولة الناجحة التي قامت في أمريكا باسم « دراسة » الفاني ستوات الطر :
J. Hemming, Teach Them to Live. London, Heinemann, 1948

وفضلا عن ذلك فنظرا لان المدرسة تعمل تقريبا الى ان تلائم مستوى توقعاتها لمستوى النصف الممتاز من تلاميذها فان معايير التحصيل في هذه الدراسات يختلف بعضها عن بعض

ومع ذلك فليس ثمة سبب أصيل يدفعنا الى الا يكون للدراسات التكنولوجية أو التجارية جوانب تتحدى ذكاء المتأخرين من المراهقين . والحق ان الصناعة والتجارة ذاتهما تتطلبان رجالا ونساء ذوي استعدادات عالية بالمعنى الذهني الصرف . وإذا قلنا مفهوم أهداف التعليم الثانوي الذي سبق لنا رسم معالمها في هذا الفصل وجدنا ان من الممكن تحقيق ثقافة عامة حقا في نطاق كثير من تشكيلات المناهج ، وعندئذ يتم التنوع بدلالة النضج الذهني والاستعداد في داخل صور معينة من المناهج بدلا من تنوع المدارس أو الدراسات

مثل هذا المنهج لا يمكن تطبيقه بصورة جامدة . فمن الدراسات ما لا يستطيعه الا أعلى التلاميذ قدرة ، كما ان من انواع التدريب ما هو في متناول أشدهم فباء وما لا يتضمن اى تحد للراغبين الذين يغفونهم ذكاء . وهذا يعنى مثلا فتح مجال التعليم الانساني القديم (وان لم يكن بالضرورة من النوع الذى يؤدي الى دخول الجامعة) للأطفال الذين يزيدون قليلا على المتوسط من حيث القدرة العقلية لا بوصفهم اقارب فقراء ، ولكن بوصفهم يصلحون له ، كما يعنى ان يوجد في المدارس الفنية والتجارية مجال للبنين والبنات من ذوى الذكاء العالي لا بوصفهم أصدافا وضعت خطأ بين الاسماك ، ولكن بوصفهم مجموعة يمكن ان تتقدم أسرع من غيرها ، كما يمكن تعليمها بطرق أكثر تجريدا وعمقا

وأعادة توزيع المواهب على هذا النحو على أنواع التعليم أكثر تمثيا مع تركيب المجتمع الحديث في احتياجاته المتزايدة الى القيادة الذكية في ميادين التجارة والصناعة وما يقابل ذلك من تناقص في عدد الذين يلتحقون بالمهن « الرفيعة »

وعلى الرغم من التعديلات التى أدخلت على التعليم الأكاديمي في الخمسين سنة الأخيرة فإنه ما زال يعكس طائفة معينة من الافتراضات الثقافية ، وما زال ذا فائدة كبيرة للمجتمع وان لم تكن ذات دلالة عامة في الوقت الراهن . بل اننا لا نصادف حتى في المجتمعات المصدفة بدرجة عالية عناية بالنزعة الإنسانية العلمية أو التجارية . وليس من المحتمل أن يحدث ذلك طالما ظل تعليم المتأخرين من الأطفال محجبا عن محاولة مواجهة المشكلات الفنية والاقتصادية والاجتماعية والانسانية ، تلك المشكلات التى سيتكون منها أطار حياتهم عندما يكبرون

ومن السخف أن نقول أن إعادة توزيع القدرات على أنواع التعليم ، وما يتضمن ذلك من المساواة بين الجميع في التقدير والاحترام يمكن أن يتم بين يوم وليلة بمجرد جرة قلم من أحد الإداريين . ولقد حاول الانجليز بإعادة تنظيم التعليم الثانوي بعد عام ١٩٤٤ أن يحققوا لا مبدءا تكافؤ فرص التعليم فحسب ، بل وأن يحققوا أيضا المساواة في الاحترام بين أنواع المدارس الثلاثة القائمة . . وهى المدرسة الثانوية العامة ، والمدرسة

الثانوية الفنية ، والمدرسة الثانوية الحديثة . ولكن احترام مدرسة معينة أو نوع معين من التعليم يتوقف على القيمة الاجتماعية للوظائف التي يشغلها معظم خريجيه ، وعلى النجاح الذي يحققه هؤلاء التلاميذ

والمدارس التي تستقبل نسبة كبيرة من ذوى الذكاء العالي يحتمل ان تنجب عددا اكبر من الناجحين وأن تتمتع بالتالى بقدر كبير من احترام الناس . اما التجهيزات المادية من ادوات وملاعب ومبان فدورها في ذلك ثانوى . ولهذا فان حرية الاختيار الحقيقية بين انواع التعليم يغلب ان تنجم فقط من سلسلة معقدة من التغيرات يلعب فيها تغير الرأى العام وتغير القيم المتعلقة بمكانة انواع معينة من المهن دورا كبيرا . والادارة قد تيسر هذا التغير ، ولكن العبء الرئيسى في تشكيل التفكير العام يقع على عاتق المربي

ونستطيع ان نتيين بواحد هذا التغير في التطورات المعاصرة للتعليم الثانوى في أوروبا . فكثر من المدارس الأكاديمية أصبحت تفسح - تحت تأثير تزايد التسامح في مطالب هيئات الامتحانات الخارجية - مجالا واسعا للاختيار في الميادين العلمية واللغوية والتجارية والاقتصادية . كما ان عددا غير قليل من البلاد أدخل التعليم الفنى والتجارى في جميع المستويات وعلى قدم المساواة مع غيره من انواع التعليم

وبعض البلاد وبخاصة الولايات المتحدة تجرب الآن المدارس الثانوية الشاملة وهي المدارس التي تقبل الاطفال من مختلف مستويات القدرة ، كما تجرب المدارس المتعددة النواحي وهي المدارس التي تقدم للأطفال الذين في مستوى معين من القدرة دراسات تتساوى من حيث ما تتطلبه من القدرات ولكنها تختلف اختلافا واسما من حيث الاتجاه . غير ان هناك اتجاهات وتحيزات طبقية بعضها في صف انواع معينة من التعليم والبعض الآخر ضدها ، وفروقا في الالة البيئية وبخاصة في نطاق دائرة الاسرة تبدا منذ الولادة ، وهي جميعا ذات اثر فعال لا في اعاقه التقدم التعليمى الواسع فحسب ، بل وفي جعل بعض الاطفال لا يستطيعون دخول نوع التعليم الذى يصلحون له أكثر من غيره

التوجيه

ان التوجيه التعليمى الحصيف ، ابتداء من سن ١١ وما بعدها على الأقل ، هو جوهر التعليم البناء للمراهقين ، ولكن لابد أن يكون مفهوم هذا التوجيه اوسع كثيرا مما هو مألوف . فكل نظام يتيح المجال للاختيار يتضمن نوعا بسيطا من التوجيه ، واكثر من ذلك فنظرا لأن بعض المناهج تؤدي الى شهادات معينة تتطلبها القبول في كثير من المهن فان اختيار نوع معين من الدراسات أو المدارس يتضمن اختيارا توجيهيا ساذجا . والحق أن هذه العملية في كثير من البلاد ليست عملية توجيه - أى انها ليست عملية دراسة للفرد واختيار انسب انواع التعليم له - ولكنها عملية انتقاء ، أى ان هناك مطالب معينة يلتزم بها كل تلميذ وتحدد بالدرجة

الاولى بدلالة الذكاء والنمو اللفظي

أما التوجيه الذى يتيح للتعليم أن يقوم بدور بناء في النمو العقلى والانفعالى السوى للمراهقين فإنه يعنى أكثر من ذلك بكثير ، ولا يمكن أن يكون صورة خاطفة ترسم على أساس سلسلة من الاختبارات الإدراكية ، كما أنه لا يمكن أن يكون مجرد حكم من أحكام البداهة حتى ولو صدر هذا الحكم عن معلم واسع الخبرة . فالمرهقون يتغيرون ويتطورون وبخاصة في النصف الاول من العقد الثانى من العمر ، وبوجه خاص أيضا من حيث الانماط التى تتخذها الدوافع الانفعالية التى هى أساس الميول والاستعدادات وفضلا من ذلك فإن المؤثرات البيئية تختلف درجة أهميتها من حيث تشكيل الحياة العقلية في مراحل النمو المختلفة . ولهذا كان لابد للتوجيه أن يكون متجمعا ومستمرًا ، وكان لابد له أن يراعى العوامل الاجتماعية والشخصية والأسرية والبيئية وكذلك العوامل الأخرى التى يسهل قياسها مثل الذكاء والقدرات الخاصة والميول الواضحة . وبالإضافة الى ذلك يجب على الذين يتولون أمر هذا التوجيه أن يتحملوا مسؤولية تفسير ما يقومون به من الدراسات للأسرة وللمراهق نفسه وللمدرسة ، وأن يقوموا بدور دينامى وتشخيصى أيضا ، إذ عليهم أن يقوموا بمحاولات أحجائية لتحقيق أفضل تلاؤم ممكن بين اتجاهات الأبوين واستعدادات الطفل والمطالب المشروعة للتعليم

وبجدر بنا أخيرا أن نعود الى الدور الذى تؤديه المدرسة للمراهق بوصفها الجهة التى تفسر لبنين والبنات عالمهم الذى يشيرون فيه . فالثقافة قد تكتسب على نحو مفتعل اذا ما لم يتحقق الاشباع لأحاجات الشخصية العميقة . ومهما كان نوع تنظيم المدرسة ، ومهما عملت على قصر عملها على تنمية الذهن أو تدريب اليدين ، فإنها لا تستطيع أن تنفاد تأثيرها القوى في الحياة الانفعالية لتلاميذها . فالمدرسة نظام من العلاقات الإنسانية ، وليس في وسعها إلا أن تكون شخصية . والمدرسة التى تحاول أن تجعل العلاقات بين المعلم والمتعلم عقيدة أو التى تقصر عملها على التدريب الجسمي في الصف . هذه المدرسة قد تنجح في الظاهر اذا ما كانت الحياة البيئية والناشط الاجتماعية ثرية ومتنوعة ومتناسكة . ولكن هذه الطريقة في التعليم ، حتى في الظروف المثالية ، يفلح أن تؤدي الى فصل مؤسف بين الحياة الذهنية والحياة الانفعالية

وأسوأ ما ينجم عنها أن ما قد تتضمنه من عدم الاكتراث بالتلميذ أو معاداته ، وما تتطلبه من جهد متصل لفرض النظام ، وما تنجيه اليه من جذب المحتوى أو الطريقة ، كل ذلك يثير في نفس التلميذ الامتثال السلبي أو القائم على الخوف أثناء وجوده بها ، كما يؤدي الى تبدد طاقته الوجدانية في أحلام اليقظة أو في كفاحه غير الموجه أو الجوفى في سبيل الوصول الى النضج المتزن

أن المدرسة بالنسبة لعدد متزايد من المراهقين هى الوسيلة الوحيدة التى يبدعون عن طريقها فى اكتساب التربية الوجدانية المخيفة التى سوف

تشكل خلقهم بأسرة عندما يكبرون . والمعلم الامين الحساس لحاجات تلاميذه يستطيع في كل من الصف وفي غير اوقات العمل ان يفعل الكثير لمعاونة الصغار على ان يتوصلوا بانفسهم الى اجابات عن الكثير من الاسئلة التي تخلق عقولهم النامية وذلك عن طريق الاندية والجمعيات والهوايات وغير ذلك من مختلف انواع النشاط ، وهو اذ يساعد تلاميذه على مواجهة حاجات نموهم وعلى تقبل العالم الذي يعيشون فيه ، وعلى حل المشكلات التي تنجم عن نموهم او تعليق هذا الحل بصورة مؤقتة ، فانه في الحقيقة يطلق طاقتهم ويبرر لهم قيمة الدراسات التي يقدمها لهم



المراجع

1. PHILOSOPHY, CURRICULA AND METHODS

- BOALT, G. *Skolutbildning och skolresultat*. Stockholm, 1947.
- BOSSHART E. *Erziehung zur Persönlichkeit auf der Grundlage von Wesen und Würde des Menschen*. Zurich, Rascher Verlag, 1951. 240 p.
- CASTIELLO, J. *Geistesformung. Beiträge zur experimentellen Erforschung der formalen Bildung*. Bonn, Dummlers Verlag, 1934. 142 p.
- CHATELAIN, F. & COUSINET, R. *L'état présent de l'éducation nouvelle*. Paris Les Presses d'Ile de France, 1953. 40 p.
- CONFERENCE DES DIRECTEURS DE GYMNASES SUISSES. *Le gymnase suisse, Problèmes actuels*. Fribourg, Imp. Saint-Paul, 1949. 83 p.
- CRABCKER, R. DE. *Les enfants intellectuellement doués*. Paris, Presses universitaires de France, 1951. 138 p.
- DAVIES, H. *The boy's grammar school to-day and to-morrow*. London, Methuen 1945. 142 p.
- DOBINSON, C. H. *Education in a changing world*. Oxford, Clarendon Press, 1951. 145 p.
- DOTTRENS, R. *Notre enseignement secondaire*. Genève, 1938. 100 p.
- EARLE, F. M. *Reconstruction in the secondary school*. London, University of London Press, 1944. 188 p.
- ETHERINGTON, T. H. *In and out of school*. London, Pitman, 1950. 98 p.
- FERRIERE, A. *Le progrès spirituel*. Genève, Forum, 1927. 359 p.
- . *Der Primat des Geistes als Grundlage der aufbauenden Erziehung*. Langensalza, J. Beitz, 1932. 260 p.
- FISCHER, H. *Zwei Bücher über die innere Gestalt des schweizerischen Gymnasiums. Beiträge zum Jahresbericht des Städtischen Gymnasiums*. Beil, 1940, 234 p.
- FUETER, E. «Das Studium generale», *Schweizerische Hochschulzeitung*. Zurich. Verlag Leemann, nos. 4,5, 1952.
- GARCIA Hoz, V. *Cuestiones de filosofía de la educación*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, 1952. 144 p.
- Genetic studies of genius*. Stanford University Press, 1925-47. 4 vols.
- Grammar school sixth forms*. London, Times Publishing Co., 1949. 18 p.
- GREENOUGH, A. *The educational needs of the 14-15 group*. London, John Heritage, The Unicorn Press, 1938. 18 p.
- GREENOUGH, A. & CROFTS, F.A. *Theory and practice in the new secondary schools*. London, University of London Press, 1949. 132 p.
- HAPPOLD, F.C. *Citizens in the making*. London, Christophers, 1935. 146 p.
- . *The English subjects synthesis*. London, Christophers, 1951. 126 p.
- HEMMING, J. *Social studies in secondary schools*. London, Longmans Green. 178 p.
- HYLLA, E. *Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr*. München, Oldenbourg, 1949. 79 p.
- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. *Equality of opportunity for secondary education*. Geneva, 1946. Publ. no. 96. 126 p.
- . *L'égalité d'accès à l'enseignement du second degré*. Genève, 1946. Publ. no. 92. 124 p.

- JAOUEN, J. *La formation sociale dans l'enseignement secondaire*. Juvisy. Editions du Cerf, 1932.
- JAMES, E. *Education and leadership*. London, Harrap, 1951. 112 p.
- MALLINSON, V. *The adolescent at school*. London, William Heinemann Ltd., 1949. 165 p.
- MARITAIN, J. *Education at the crossroads*. Newhaven, Connecticut, Yale University Press, 1943. 120 p.
- MEYLAN, L. *Les humanités et la personne*. 2e éd., Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1944. 270 p.
- Sélection ou culture ?* Lausanne, Payot, 1942. 24 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les classes d'orientation*. Paris, Centre national de documentation pédagogique, 1938. 114 p.
- NEUBAUER, V.E. *Die Persönlichkeit des Hochschülers*. Innsbruck, Wien, München, Tyrolia-Verlag, 1951. 151 p.
- OZOUR, M. *Documents officiels : Le nouveau statut des lycées et collèges*. Paris, F. Nathan, 1942. 326 p.
- PAYOT, J. *La faillite de l'enseignement*. Paris, Alcan, 1937. 60 p.
- ROMANINI, L. *Il movimento pedagogico all'estero*. Brescia, La Scuola, 1951. v vols. I & II. *The problems of secondary education today* (University of London Institute of Education, Studies in Education, no. 6). London, Evans Brothers. 153 p.
- THOMPSON, D. & REEVES, J. *The quality of education*. London, Muller, 1947. 232 p.
- VALITUTTI S. *La scuola e il problema sociale*. Città di Castello Il Solco. 1946. 110 p.
- VERNIERS, L. *La rénovation de l'école (Equilibres : Cahiers périodiques, 3e série, no. 4)*. Bruxelles, 1936. 88 p.
- VIAL, F. *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*. Paris, Delagrave, 1936. 288 p.
- WARNER, W. L., HAVIGHURST, R. J. & LOEB, M. B. *Who shall be educated ? The challenge of unequal opportunities*. London, K. Paul, Trench, Trubner, 1946. 180 p.
- WENKE, H. *Wissenschaft und Erziehung*. Heidelberg. Quelle & Meyer, 1952. 206 p.
- WURTENBERG, G. *Existenz und Erziehung*. Düsseldorf, Schwann, 1949. 222 p.
- II. VOCATIONAL EDUCATION
- L'adolescence ouvrière ; conférences du service social*, Paris, Éditions sociales Françaises, 1939.
- CECH, F. *Zur Neugestaltung der österreichischen Berufsschule*. Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1950. 124 p.
- CHRISTIANS. « Les conditions actuelles du travail des jeunes de moins de 18 ans », *Revue française du travail*. Paris, Ministère du Travail, no. 1, 1953. p. 68-85.
- CHRISTIANS, « Prévention et déstabilisation dans les milieux du travail », *Sauvegarde de l'enfance*. Paris, Mars-avril 1952. p. 262-93.
- CONFÉRENCE INTERNATIONALE DU TRAVAIL. 24e session. *Enseignement technique et professionnel et apprentissage*. Genève, 1938. 252 p.
- DOBINSON, C. H. *Technical education for adolescents*. London, Harrap; 1951. 123 p.
- GRAEMIGER, S. *Beziehung zum Beruf. Erziehung im Beruf*. Basel, Helbing & Lichtenhahn, 1945. 62 p.
- HOLTROP, W.F. *Vocational education in the Netherlands*. Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1951. 158 p.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. *Technical and vocational education and apprenticeship*. International Labour Conference, 1939. Twenty-fifth session. Geneva. ILO. 251 p.
- Enseignement technique et professionnel et apprentissage* Conference inter-

- nationale du travail*, 1939. *Vingt-cinquième session*. Genève, BIT. 263 p.
- JAHODA, G. «Adolescent attitudes to starting work», *Occupational psychology* 1. 23. London, National Institute of Industrial Psychology, 1949.
- MALLART, J. *La enseñanza profesional en España*. Madrid, Chambre de l'Industrie, 1944.
- MATAGNE, L. & VERCLEYEN, J. *Enseignement professionnel et apprentissage*. Bruxelles, Centrale du PES de Belgique, 1938. 122 p.
- MATRAY, F. *Pédagogie de l'enseignement technique*. Paris. Presses universitaires de France, 1952, 147 p.
- NAVILLE, P. *La formation professionnelle et l'école*. Paris, Presses universitaires de France, 1948. 134 p.
- PETERS, I. O. *Relèvement social et prospérité économique par l'éducation et la formation professionnelle de la classe ouvrière*. Bruxelles, Erasme, 1947. 96 p.
- Probleme des beruflichen Bildungswesen*. Stuttgart, Verlag Reinhold A. Müller 1951. 143 p.
- REUCHLIN, «Etude sur l'inadaptation à l'apprentissage», *Travail humain*, Paris, Presses universitaires de France, no. 1-2, 1950.
- UNGDOMSKOMMISSIONEN. *Ungdommen og Arbejdeslivet*. København, Sechults, 1952. 194 p.
- VOGEL, V. DE. *Le préapprentissage et l'admission des enfants de 12 à 14 ans dans l'enseignement professionnel*. Ligue de l'enseignement de Bruxelles, 1935.
- VYSNEPOL'SKIJ, I. *Is opyte vospitatelnoi raboty v spetsialnykh remeslennykh outchilishchakh*. Moskva, Union des travaux científico-pédagogiques, 1950. 58 p.
- Young workers and their education*. London, British Association for Commercial and Industrial Education, 1943. 40 p.

الفصل الثامن

^(١) بعض المشكلات الخاصة في التعليم الثانوى

العام الاول في التعليم الثانوى

معظم الاطفال في أوروبا يغيرون المدرسة في سن ١١ أو ١٢ اذ تنتهى دراستهم الابتدائية ويبدءون الدراسة الثانوية التى تستمر ثلاث سنوات أو أكثر . ومما لاشك فيه ان هذه المرحلة الثانية تعتبر بالنسبة لبعضهم مجرد استمرار على مستوى أعلى لنفس العمل الذى مروا به من قبل ، ولكنها بالنسبة للكثيرين منهم تمثل تغييرا تاما

فالمدرسة التى يبدءون الآن فيها دراستهم قد تقع من البيت على مسافة أبعد من المدرسة الابتدائية ، وقد تؤدى الى فصلهم من أصدقاء طفولتهم . وبعد أن كانوا أكبر أفراد الجماعة سنا وأشدهم قوة يصبحون أصغرهم وأحدهم . كما أنهم بعد أن كانوا في رعاية معلمة واحدة مألوفة لهم يجدون أن الذى يتولى أمرهم عدد من المعلمين ليست لهم بأحدهم صلة وثيقة . واختلاف طريقة التدريس ومعايير المدرسة والتحدى الناتج عن البدء فى دراسات جديدة قد يكون أضخم من مجرد التغيير البسيط الذى يؤدى اليه تغيير الحى أو المدرسة

ومن المحتمل ألا يواجه الطفل هذا التغيير دون أن تتنابه الريبة أو دون أن يحس الاجتهاد فى بادية الأمر ، بل أن الطفل المتزن المرح يحس الحيرة ويشعر انه غير آمن . ونفر قليل من الاطفال يبدءون المرحلة بالأمراض عن الموقف أمراضا تاما . أما الاطفال الذين استطاعوا تحت وطأة مطامع العلم والاب أن يلتحقوا بعد جهد جهيد بالمدرسة الأكاديمية بعد فترة طالت أو قصرت من القلق البالغ ، هؤلاء الاطفال يجدون عسرا شديدا فى هذا الانتقال بوجه خاص . ومن ناحية أخرى فإن الذين يفشلون فى الالتحاق بنوع التعليم الذى كان آبائهم يصيرون الى إلحاقهم به قد يجدون فى المدرسة الجديدة ما يدعم شعورهم بالفشل أى شعورهم بأنهم عاجزون عن أن يبلغوا المستوى الذى كان آبائهم يتوقعون منهم أن يبلغوه

كل فترات الانتقال هذه قد تكون حرجة بالنسبة للأطفال . وتعتبر الاسابيع الأولى بل الأيام الأولى فى المدرسة الثانوية هامة بالنسبة للاندماجات التى تتكون نحو السنوات القليلة القادمة من الدراسة ، وعلى المعلم الذكى الحساس أن يقوم بدور كبير فى جعل التغيير عامل تنبيه وإثارة

(١) هذا الفصل مبني على دراسات المجموعتين الثانية والثالثة فى المرح

وليس أمرا باعثاً على الاكتئاب - ولا سيما بالنسبة للأطفال الذين يعانون من الشعور بالفشل بسبب عدم استطاعتهم الالتحاق بمدرسة أخرى . وفي حالة الأطفال الذين شقوا طريقهم الى اجتياز امتحان القبول بعد فترة من الاستظهار المركز والضغط ، فان مهمة المعلم تكون دقيقة اذ يصبح عليه ان يعمل على ملائمة مطالب الدراسة البدئية لقدرة الطفل الحقيقية وان يراعى الارهاق الشديد المستمر الذي نجم عن رفع التلميذ من قبل وفي عدد غير قليل من البلاد الاوربية يتوقف التحاق التلميذ بالتعليم التالي للتعليم الابتدائي على قدرة الآباء على دفع مصروفات الدراسة أو على تقاليد الأسرة واختيارها أكثر مما يتوقف على الامتحانات . ومن ثم فان العام الاول في المدرسة الجديدة يصبح فترة اختبار يمين على التلميذ فيها ان يبين ما اذا كان في وسعه أن يتلائم مع المطالب الجديدة أم لا . وبذلك تستبدل بفترة القلق التي تسبق امتحانات المسابقة فترة اختبار قد لا تقل عنها قلقاً كما قد تزيد طولاً (١)

غير ان مسؤولية معاونة الطفل على التكيف للمدرسة في العام الاول لا تقع على عاتق المدرسة وحدها ، بل ان على الأسرة دوراً يؤديه في مساعدة الطفل على الفهم والتلاؤم ، الامر الذي لا تستطيعه الا أسر قليلة دون عون خارجي . ولهذا كان التعاون بين الآباء والمعلمين أمراً ضرورياً في هذه المرحلة وفي المراحل السابقة . ولا بد من التاحية المثالية قيام اتصال شخصي بين هيئة التدريس بالمدرسة وآباء التلاميذ الجدد قبل بداية الدراسة

وعلى هيئة التدريس ان تعمل عاجدة على تعريف الآباء بأهداف المدرسة وأن تظهر بتعاونهم معها في أمور مثل تزويد الأطفـال بالزى المناسب والإشراف على الواجبات المنزلية والنظام وما شابه ذلك . وينبغي أن تستهدف هذه الاتصالات منذ البداية تخفيف حدة قلق الآباء ومساعدتهم على أن يكونوا أكثر موضوعية في تقييمهم لأطفالهم كأفراد في ذاتهم . وهذا الامر هام بوجه خاص عندما يقع الطفل فريسة لمطامع الابوين أو لرغبات لم تتحقق ، أو عندما تكون قدرة الطفل متوسطة وخيبة أمل الابوين سافرة

تعدد التخصصين

مما يزيد في عسر تكيف الأطفال للمدرسة الثانوية توزيع تدريس المنهج على عدة معلمين . فمن متخصص في اللغة القومية ، الى متخصص في اللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات والمواد الأخرى -

(١) من الـ ١٠٠٠ حالة التي حوالت الى مركز الخدمة النفسية بـ ليسيه كلود برنارد بباريس كانت نسبة ذكاء ١٢٢/٣ منهم تبلغ ٩٥ أو أقل ونسبة ذكاء ٢٣٦/٢ آخرين تقع بين ٩٥ - ١٠٥ . وحتى لو أننا حددنا للفترة النظرية اللازمة للاندماج من الدراسة الأكاديمية مستوى منخفضاً الى حد ما فإن هذا يمثل عدداً كبيراً من الأطفال المحكوم عليهم بالفشل انظر « المشاكل النفسية للمراهقة » : تقرير أحمد خديصا للـ مؤتمر ج . موكو المدير التربوي بمركز كلود برنارد للخدمة النفسية التربوية في باريس . وقد نشر هذا التقرير في النظر ملحق ٤ - ٥

وهؤلاء يبلغون من الكثرة حدا يجعل التلميذ يواجه معلما مختلفا كل ٤٥ دقيقة في اليوم الواحد . ولا يتكرر ظهور المعلم الواحد أكثر من خمس مرات في الاسبوع

ولكل واحد من هؤلاء المعلمين مطالب معينة ، كما ان كلا منهم يتصل بما يزيد على ٢٠٠ تلميذ أثناء عمله ، وليس فيهم من يستطيع التلميذ ان يلجأ اليه . واذا ما كانت المدرسة كبيرة ، كما هو مالوف في هذه المرحلة من مراحل التعليم ، وتضم فئات من التلاميذ حتى من ١٨ أو ١٩ فمن المحتمل ان تبدو في نظر التلميذ مكانا ضخما غريبا عليه ، ليس فيه من لديه الوقت ليفكر في أمر الطفل كطفل ، وبالنسبة للولد أو البنت القادمين من مدرسة ابتدائية وكانا يقضيان معظم نهارهما فيها مع معلمة واحدة فإن هذه المشاهد المتعاقبة من المعلمين والمواد الدراسية في المدرسة الجديدة ورغبة التلاميذ اليانسة في توطيد مركزهم في هذا العالم الجديد ، كل ذلك قد يكون محنة قاسية ، واذا ما أضفنا الى ذلك انتقال الطفل من مدرسة قريبة من البيت تقوم في قرية صغيرة يعرفه كل من فيها الى مدرسة بالمدينة يتطلب ذهابه اليها القيام برحلة وتناول وجبة بعيدا عن البيت ويوم عمل طويل لوجدنا ان تكيف الطفل دون عون خارجي يصعب أمرا متعلدا على بعض الاطفال

لا شك ان بعض التخصص للمعلم والمادة في المرحلة الثانوية أمر ضروري يزداد أهمية كلما اقتربنا من وسط المرحلة ونهايتها ، ولا شك أيضا ان المراحل الاولى لتدريس ماديء اللغات الاجنبية مثلا تتطلب مهارة وتبصر من النوع الذي قد نتوقع أن يتوافر لدى المعلم المتخصص الذي تلقى اعدادا ملائمة ، ولكن تعدد المعلمين المتخصصين يؤدي من ناحية أخرى الى تجزئة المعرفة ونقص التنسيق بين المواد وضعف العنصر الشخصي ، بل وقد يؤدي الى أسوأ من ذلك ألا وهو تكليف التلاميذ بأعمال متنافسة لا تناسق بينها

ويتجلى ذلك أوضح ما يكون في تدريس اللغة القومية ، تلك اللغة التي يترقب على كونها أداة التعليم كله ، ان كل عضو من أعضاء هيئة التدريس يقوم بتدريسها في الحقيقة . وقد يتجاوز بعض المعلمين عن الجمل البتورة وإخطاء النحو والهجاء والتعبيرات غير المصقولة وغير ذلك ، ما دامت المادة جيدة ، بينما يمر غيرهم على التزام أسلوب عرض معين - كما في نتاليج التجارب العملية في العلوم - أسلوب جامد رتيب كثيرا ما يكون فوق مستوى قدرة الطفل المباشرة . وفي نفس الوقت قد يحاول معلم اللغة القومية نفسه ان يعلم نفس التلاميذ اتقان اساليب التعبير الامينة الدقيقة عن أفكارهم

ويحدث أحيانا في المدارس الكبيرة ذات الجداول الدراسية المعقدة وحيث يوجد لكل مادة عدد من المتخصصين ان يصل تقسيم المواد الى درجة ان النواحي المختلفة الترابطية للمادة الواحدة - مثل الحساب والجبر أو اللغة والأدب - يقوم بتدريسها متخصصون مختلفون ، كما ان الفروق

المتربة على ذلك في ميدان المادة الواحدة تزيد الامر اختلاطا واضطرابا واختلاف طرق الضبط والنظام واختلاف المعايير التي نحكم بمقتضاها على جهود التلاميذ ، ونوع السلوك الذي نصر على أن يلتزموه ، بل وحتى أسلوب مخاطبتهم لمعلمهم ، كل تلك أمور واسعة الانتشار وأشدّ بعثا على الحيرة . فمن المعلمين من يكون متباعدة ساخرا جائرا ، ومنهم من يكون عادلا ولكنه صارم ، ومنهم من يكون كاتباً ، أو ودودا متسامحا . أو ضعيفا متدلبا وهكذا

ونحن قد نعترف بأن الترابط التام بين المواد أو المعلمين حتى في السنوات الأولى من التعليم الثانوي أمر متعذر التحقيق . ولكن الهدف النهائي هو أن يتعلم الأطفال والمراهقون أن يتحركوا بحرية وأن يتكيفوا في عديد من الجماعات ، وأن يستجيبوا لسكرتير من المطالب المتنوعة والمتضاربة أحيانا . ولكن السنوات الواقعة بين ١٢ أو ١٥ أو ١٦ هي مرحلة التكيفات الدقيقة والكثير من الانطلاق الانفعالي ، وفيها يكون نمو الشهور بالذات من مختلف النواحي وما يصحبه من نقص في الخبرة سببا في أن يصبح كل طفل قابلا للتشكيل وغير معصوم من الخطأ . وكل نظام مدرسي يفسر على التلميذ بالمساعدة في عالم حافل بالتخصصين ، لا يساعده في أحسن صورة ، على النمو الاجتماعي والانفعالي والدهني السوي ، ويسهم في أسوأ صورة ، في اكساب الطفل تلك النظرة غير المتسامكة التي تميز الكثيرين من الناشئين

معلم الفصل أو معلمة الفصل

كثير من المدارس الأوربية ولا سيما المدارس الأكاديمية التي تعيل إلى التزام التقاليد القديمة وحشد عدد كبير من المعلمين بالنسبة لعدد التلاميذ ، هذه المدارس بدأت تسير على نظام معلم الفصل أو معلمة الفصل ، في السنوات الأولى على الأقل ، أو خلال المرحلة الثانوية كلها في كثير من الأحيان . ومع ذلك فالذي يحدث عادة ليس سوى مجرد تخصيص معلم مادة تخصص لكل فصل ، وهذا المعلم قد يقوم إلى جانب تدريسي مادة تخصصه بتدريس مادة إضافية أخرى وفيما عدا ذلك فمهمته تنحصر في حصر الغياب اليومي وكتابة التقارير الدورية ، وقد يعمل على أن تكون حجرة الدرس مرتبة منظمة . أما معرفته بالتلاميذ تلميذا مثلا المفروض أن يكون مسئولاً عنهم فلا تزيد على معرفته بهم أو أنه كان يدرس لهم التاريخ أو الحساب ولا شيء غير ذلك

ولكى يسهم نظام معلم الفصل اسهاما بناء في تكيف الأطفال وتطور نموهم في المرحلة الثانوية لابد أن يكون أساسه أن المعلم رائد مسئول عن سائر نواحي تطور نمو الأطفال . وأول ما يتطلبه ذلك من وقته وجهده هو أن يعرف كل تلميذ من تلاميذه معرفة وثيقة ، وأن يشبع بينه وبينهم جوا من الثقة والاطمئنان . كذلك ينبغي عليه أن يكون الصلة الرئيسية بين

المدرسة والآباء ، وأن يكون مسئولوا من أعمال تلاميذه المدرسية فيقوم بنوع هام من الاشراف عليهم في نطاق الحدود التي يفرضها تنظيم المدرسة - الذي يحسن أن يكون مرنا مطاوعا

وهذا لا يعنى أن عليه أن يقوم بتدريس مواد المنهج جميعا ، وإنما يعنى أن عليه أن يتشاور مع المتخصصين في المواد المختلفة لتخطيط عمل السنة وللتوفيق بين المطالب المتضاربة وبخاصة فيما يتعلق بمقدار الواجبات المنزلية في كل مادة ، وأن يحاول أن يوجد نوعا من الاطراد في طريقة التدريس والنظام لدى زملائه . وينبغي عليه أن يكون المسئول الاول عن كل ما يتصل بالشئون العامة التي تؤثر في حياة التلميذ بالمدرسة ، وأن يشغل مكانا وسطا بين الصديق الراشد والمربي . مثل هذا الشخص بحمل الطفل على أن يلجأ اليه بطبيعة الحال كلما وجه نفسه بعانى صعوبة في عمله أو في حياته العامة . كما ينبغي على سائر أعضاء هيئة التدريس أن يجعلوا على معلم الفصل تلك المشكلات الانسانية التي تقابل جميع المعلمين بالصوف التي يقومون بالتدريس فيها

ولكى يستطيع معلم الفصل أن يقوم بهذه المهمة الريادية على الوجه الاكمل لابد له أن يكون متصلا بتلاميذه في سنواتهم الاولى على الأقل ، نصف الاسبوع وبعض الوقت في كل يوم ، ولهذا لابد أن يكون مسئولا عن تدريس مادتين أو ثلاث مواد رئيسية لهم . كذلك يستحسن أن يخصص حصة في الاسبوع لمعالجة مشكلات التلاميذ الفردية أثناء قيام الفصل باكماله باعداد دروسهم تحت اشرافه . ولكي يقيم صلات مثمرة بالآباء فانه يحتاج ايضا الى بعض الوقت ينقذه في زيارة بيوت الاطفال من حين لآخر أو في مناقشة سيرهم في الدراسة مع آبائهم (١)

مثل هذا العمل قد يتطلب تدريبا خاصا ، وهو بلا شك يستلزم صفات شخصية معينة واتجاها نحو حاجات الناشئين يختلف من الاتجاه المألوف في المدارس التقليدية . ومع ذلك فان خفض النسبة العالية للرسوب الكامل أو الرسوب الجزئي الذي يرجع لاسباب ذهنية أو اجتماعية أو انفعالية في المرحلة الثانوية (٢) لا يتحقق الا باكتشاف المبرك لبواد

(١) تقدم هذا النظام في « الفصل الحديث » بفرنسا بعدد ونجاح كبير ولا سيما من حيث خفض نسبته التسرب والتكليف والرسوب. ولا شك ان نظام معلم أو معلمة الفصل معروف في كثير من البلاد ، ولكنه غالبا ما يكون أسلوبا ادريا اكثر منه اجراء يستهدف تحسين تكيف التلاميذ . ومن النادر أن يكون معلم الفصل مسئولا كاملة عن سائر النواحي الانسانية في فصله كما ان من النادر أيضا ان يكون قد تلقى الامداد اللازم ليربوه مدرس مادة ولكن بوضعه مربيا بمهمة الاولى ان يساعد الزملاء على التعليم والنمو . وطالما كانت الدرجة الجامعية المالية في مادة التخصص هي الوسيلة الوحيدة للتقدم باحدى وظائف التعليم بالمدارس الاكاديمية . وطالما ظل الكثيرون من المتخصصين لا يتلقون الا قليلا من الامداد لمهمة التدريس فان فرص تقدم مثل هذا النظام ستظل اشدال مما ينبغي . وان الحصول على متخصصين في المواد ايسر بوجه عام من الحصول على مدرسين صالحين

(٢) كشف البحث الذي اجري على هيئة من ١٠٠.٠٠٠ تلميذ من تلاميذ المدارس الابتدائية بفرنسا من ٥٧ - ٦٥ ٪ فقط من الاطفال العاديين الذكاء لمها بين سن ١٠ - ١٢ كانوا أيضا عاديين في دراستهم ، بينما كان ٣٠ - ٣٧ ٪ منهم يجلسون في الدراسة بعض اليسر

الفشل ، والمعالجة الماهرة للصعوبات التي تواجه التلاميذ . ونحن كثيرا ما نفعل عن عنصر الطفولة لدى صفار المراهقين حتى الى سن ١٦ أو أكثر ، ومن مدى حاجتهم الى الفهم والعطف من جانب شخص كبير يعجبون به ويقف منهم على بعد معين نسبيا ، وعن مقدار المساعدة الكبيرة التي يستطيع مدرّس الفصل الذي يعرف كلا منهم معرفة موضوعية مجردة عن الهوى أن يقدمها لهم لكي يكون نموهم هينا وسليما . وبعض المعلومات التي قد تكون أحيانا ذات أهمية جوهرية لتمكين هيئة التدريس من فهم المشاكسات والمشكلات التي تظهر أثناء نمو كل ولد وبنت ، هذه المعلومات لن يتسنى لنا التوصل إليها الا اذا كان من بين المعلمين من تكون مهمته معرفة التلميذ خارج المدرسة

يبد أن معلم الفصل مهما كان ممتازا لا يستطيع أن يقوم بعمله دون معاونه زملائه ، كما أن زملاؤه لا يستطيعون أن يقصروا عليهم على مادة تخصصهم ويفصلوا أنفسهم عن الجو العام للمدرسة التي يقومون بالتدريس فيها . ومن الناحية المثالية ينبغي أن تؤدي هيئة التدريس عملها كترتيب وليس كمجرد حشد كما يحدث كثيرا ، وينبغي أن ترتبط برباط من الاهداف والأفكار التربوية المتفق عليها والمقبولة

ولذلك جميعا أمور لا يمكن أن تتحقق في الفكر أو تطبق عمليا اذا اعتبر كل فرد في هيئة التدريس أن مسؤوليته تنتهي عند تدريس مادته في مرحلة من عمل باقي زملائه . بل أن من الجلي أنه يتعين على المعلمين أن يجتمعوا كثيرا ليتفقوا فيما بينهم لا على مجرد المبادئ العامة التي يسيّر عليها



١-٦ : كانوا ناشئين فيها . انظر : *Le niveau intellectuel des enfants : d'âge scolaire*, G. Hewyes, H. Piéron, Mme. H. Piéron et A. Sauvy, Paris, Presses universitaires de France, 1950.

ولكن من ناحية أخرى نجد أن زالو (في مقال نشر له بمجلة الطفولة : ص ٥٠٠ سنة ١٩٥٢) يتوان في تقسيم الطلاب إلياديسين في ٤٠٩ (يرى أن ٥٠ ٪ من التلاميذ يصلون الى الصف الذي يعد لشهادة البكالوريا (القسم الأول) مختلفين سنة واحدة على الأقل ، وكذلك ٥٦ ٪ من تلاميذ قسم الفلسفة . وبالتالي نجد في المدارس الابتدائية أن حوالي ٥٠ ٪ من الأطفال يطلعون سنوات الدراسة الابتدائية الخمس في ست سنوات

وفي قسم الدراسات الكلاسيكية الإيطالية يبد ٢٢.٢ ٪ من التلاميذ سنة على الأقل ، وبلغ هذه النسبة في القسم الطبي ٣١.٩ ٪ أما في المدرستين الادبانية والثانوية معا فإن ١٢.٩ ٪ من التلاميذ يهيئون سنة كاملة أو يتخطون بعدة واحدة على الأقل و ١٨.٧ ٪ منهم فقط يعتبرون في مستوى جيد (Loc. cit. P. 225-6) *La riforma della scuola* وتحليل الأرقام الواردة من هولندا عن جميع أنواع التعليم الثانوي لعام ١٩٥٠/٤٦ أمدها ج. ١.٠. الرلندن بورادة التربية الهولندية * يبين أن من بين التلاميذ الذين مازالوا بالمدرسة كانت نسبة الذين انتقلوا من صف الى صف دون تخلف هي ٦٧ ٪ بعد عام واحد ، ٤٨ ٪ بعد عامين ، ٣٥ ٪ بعد ثلاثة أعوام : ٢٥ ٪ بعد أربعة أعوام . أما بعد أربعة أعوام فقد بلغ متوسط النسبة المثوية للتلاميذ المتخلفين عاما أو عامين في دراستهم ٢٥ ٪ والارتفاع التدريجي تختلج بطبيعة الحال من مدرسة لآخرى ، وهي تبلغ أقصاها فيما يتعلق بالمعدين وغير المعدين في مدارس الجنينيزيم والليسيه

وجدير بالذكر أن ملحق (١) يبين أن ٢٥ - ٢٧ ٪ من التلاميذ في إحدى الكليات الكلاسيكية بوسيرا فشلوا بصورة ما ، وأنه في أعوام ١٩٤٥/٤٢ كانت نسبة الذين استطاعوا أن يواصلوا الدراسة بصورة عادية ٤٧ ٪ فقط

العمل والتي تتحكم في جو المدرسة ، بل وليتفقوا أيضا على شتى الامور العملية مثل نظام المكافآت والجزاءات التي يعتزمون تطبيقها ، ودرجة اسهام التلاميذ في وضع القواعد في المدرسة وتنفيذها ، ومقدار الواجبات المدرسية التي يكلفونهم بها ، وتنظيم جدول الدراسة ، والتنسيق بين المواد المختلفة ، وطريقة مساعدة التلاميذ الجدد على التكيف للبيئة الجديدة

ولعل اهم ذلك جميعا هو التجميع المنظم للمعلومات التي يحصل عليها كل عضو من أعضاء التدريس عن افراد التلاميذ . فالذي يحدث عادة هو ان حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات معينة - وهي عادة مشكلات متعلقة بالنظام - وحالات التلاميذ الممتازين ، تناقش عرضا في غرفة المدرسين أثناء الفسح ، أما باقي التلاميذ فنصيبهم الاغفال . والمعلمون يعبرون عن آرائهم ولكنهم نادرا ما يسجلونها

وكثيرا ما يصعدون على بعض التلاميذ احكاما غير موضوعية وخاطئة . تظل ملازمة لنفوسهم طيلة حياتهم المدرسية على الرغم مما فيها من تعين واجحاف . وكثيرا ما ينجم عن عدم دراسة كل العوامل بعناية ، سواء داخل المدرسة أو خارجها ، ان يتحول الطفل الذي يعاني من صعوبة بسيطة سهلة الحل الى مشكلة تستلزم العرض على احدى مراكز الخدمة النفسية أو احدى عيادات توجيه الأطفال (١) . فعدم التكيف للمدرسة وان لم يكن سببا مباشرا دائما للجنح كثيرا ما يكون عاملا مساعدا عليه . وهو بلا شك عرض يستلزم الاستقصاء واتخاذ الإجراءات الوقائية في أبكر وقت ممكن

ونظرا للتنظيم الحالي لمعظم المدارس الثانوية - ويجب ان نقول ايضا انه نظرا للعيوب القائمة في اعداد المعلمين (ولا سيما المتخصصين في مواد معينة وكثير منهم لم يتلق اعدادا أكثر من اعدادهم في مادة التخصص) - فان دراسة حالة كل تلميذ دراسة كاملة مفصلة تعتبر أمرا مستحيلا (٢) . وكل ما يمكن عمله هو النظر بصورة مطردة فيما اذا كان تقدم كل تلميذ في دراسته وتكيفه مرضيا أم ان امره يتطلب مزيدا من البحث وبعض المساعدة

ومثل هذا الامر لا يمكن ان يتحقق بالتشاور السريع في نهاية الفصل الدراسي ، أو بالتسجيل الدوري لدرجات التلميذ في تقرير أسبوعي أو نصف شهري يرسل الى الآباء . اذ مما لاشك فيه ان هذا التقرير الأسبوعي أو نصف الشهري يصبح مصدر قلق متكرر لكثير من التلاميذ ، كما ان اسباب فشلهم أو نجاحهم تكون غير واضحة لهم أو لآبائهم ، وكثيرا

(١) من بين حالات الرسوم الالف التي تمت دراستها في مركز كلود برنار للخدمة النفسية التربوية بباريس (دليل المناقشة الذي سبق ذكره) كان ٥٦٪ يعتبرون في مستوى ذكاء يكفي لأختيار الدراسة بنجاح

(٢) في ١٢ مدرسة « اثنية » ببلجيكا كان ذلك ممكنا لان كلا من هذه المدارس كان به مركز للخدمة الطبية النفسية التربوية كجزء من تنظيمه

ما ينقلب ما يقصد به المدرسون أن يكون حافزا على بذل الجهد الى جثام أو يكون مصيره الإهمال وعدم الاكتراث . فمن الضروري أن تقدر المدرسة في اتصالها بالبيت الآخر الذي تتركه تقاريرها في نفوس الآباء والأطفال ، وأن تتأكد - دون أن تتوانى عن ذكر الحقيقة - من ان هذه التقارير ستلعب دورا بناء في نمو الأطفال

وتقتضى الأساليب السليمة للتنظيم أن يناقش المعلمون كل اسبوع حالات عدد صغير من الأطفال - خمسة تلاميذ أو ستة على الأكثر - مناقشة وافية كجزء من عملهم الروتيني ، وأن ينظموا الامر بحيث تنظر حالة كل تلميذ مرة واحدة على الأقل في الفصل الدراسي . ويجب بحث حالة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات معينة عددا أكبر من المرات ، وأن تدرس حالتهم دراسة خاصة كما تكتب عنهم تقارير خاصة

وفي الحالات الصعبة التي يتعذر فيها الحصول على مساعدة فنية خارجية يجب تمكين أحد المعلمين من عقد صلات وثيقة صدوق معينة مع أسرة الطفل ، ومن أن يناقش معها طرق المساعدة المتبادلة فيما يعتبر قبل كل شيء عملا مشتركا . والتقارير التي تدون عن هذه المناقشات وتجمع أثناء حياة الطفل المدرسية لا تزودنا فقط بالوسائل القيمة لمساعدة كل طفل وتوجيهه ، بل تزودنا أيضا بالطريقة الواقعية الفعالة التي تجعل كل عضو في هيئة التدريس أشد إدراكا للعوامل الحافزة على التقدم التعليمي وساعده على تنمية الأفكار التربوية المشتركة

ولا ريب في أن في وسع أعضاء هيئة التدريس أن يصلوا أكثر من غيرهم الى تفاهم مشترك ، وأن يضعوا سياسة تعليمية مشتركة على أساس الدراسة المنظمة للمشكلات العملية عند أفراد الأطفال أكثر من أى أساس آخر

ومن الممكن تحسين الدراسات الفردية للأطفال وكذلك المحاولات التي تبذل لمساعدتهم على النمو والتكيف عن طريق الانتفاع بموازين التقدير المعروفة ولوحات الدراسة التحليلية المبينة في ملحق ١ - أ . ولكن قيمة هذه الوسائل تتوقف على رغبة المعنيين بالامر في تحسين وتنظيم بصرهم بمشكلات النمو بصورة مستمرة ، وعلى حجبهم الصادق للنشء

غير أننا لسوء الحظ نجد في بعض المدارس عداء كامنا أو لا بمبالاة نحو التلاميذ يتمثلان في طرق التدريس وجو المدرسة ، ويعبران عن نفسيهما في صورة النظام الكابت والاتجاه الجماعي نحو نيل الذين يفشلون في مسايرة المعايير التصفية القائمة . بينما نجد مدارس أخرى تغفل ببساطة عن أن التعليم ليس مجرد مسألة تتوقف على الدكاء والرغبة في التعلم . وإنما هي عملية كلية تسهم فيها شخصية التلميذ كلها

التعب والاجهاد والواجبات المنزلية ووقت الفراغ

ان هذا الترابط بين مختلف نواحي حياة التلميذ ينبغي أن يحملنا عل

تدارس طبيعة اليوم المدرسي واتزانها ، ولا سيما من حيث الاجهاد الجسمى والعقلي والانفعالي في النمو اثناء المراهقة . ففي معظم البلاد يصل طول اليوم المدرسي بما في ذلك فترات الراحة القصيرة بين الدروس وفسحة الظهر الى سبع ساعات أو أكثر خمسة أيام في الاسبوع . وبالإضافة الى ذلك فان التلاميذ في المرحلة الثانوية على الأقل - بل وكثيراً ما يكون ذلك ابتداء من سن السادسة أو السابعة - يكلفون بواجبات مدرسية منزلية تستغرق منهم من ساعة الى ساعتين في المساء (١)

ومن ثم يحتمل أن يصل مجموع ساعات العمل الاسبوعي الى ٣٥ و ٤٠ ساعة ، وقد يصل في بعض المراحل الى ٦٠ ساعة أو أكثر . وإذا ما كان التدريس القائياً والمحتوى شكلياً - كما هو الحال في كثير من المدارس - فان تلميذ الثانية عشرة أو الثالثة عشرة يتعين عليه أن يجلس ساكناً وأن يصفى بانتباه ساعات طويلة (٢) وقليل من المشتغلين بالأعمال العقلية من لديه من الجلد وقوة الإرادة ومجال الانتباه ما يمكنه من احتمال نظام من هذا النوع لمدة ثلاثين اسبوعاً أو أكثر في العام

وكون الكثيرين من المراهقين - أن لم نقل معظمهم - يحتملون ذلك ليس دليلاً على أنه أمر حسن أو أنه أفضل الأمور . ولم يجر حتى الآن بحث جدي لتحديد الطول الأمثل لفترة الدرس والتوازن المناسب بين الدراسة وأنواع النشاط الانبجاعي والابتكاري في اليوم المدرسي ، وأفضل الطرق للأفادة من الوقت في اعداد التلاميذ لدروسهم وتعلمهم الفردي ، أو حتى لتحديد حدوث التعب الجسمى والعقلي عند التلاميذ من مختلف الاعمار وتحت ظروف التعليم المختلفة (٣)

غير أن هناك عدداً من النقاط المؤكدة بدرجة ما . فالمرهقون في حاجة الى الراحة وإلى النشاط سواء بسواء ، وهم كذلك في حاجة الى وقت

(١) بعض المدارس تحرم النوع التقليدي من الواجبات المنزلية حتى سن ١٢ على الأقل وتستبدل به العمل الفردي أو الجماعي الذي يقوم به التلاميذ في منازلهم وقد قامت بلجيكا بدراسة هذا الموضوع دراسة دقيقة (انظر منشور ٩ أكتوبر ١٩٤٨ الصادر من وزارة التعليم العام بعنوان

«Instructions provisoires concernant la réforme de l'enseignement moyen-Généralités. Document A 4».

= ونفس الفكرة هي أساس الاتصال المرجية في الصفوف الحديثة بفرنسا . فهذه الاعمال تشمل ٥ ساعات من الثلاثين ساعة الاسبوعية
(Nouveaux horaires et programmes de l'enseignement du second degré, 6th ed. Paris, 1952).

(٢) هناك فقط ساعتان اسبوعياً للتربية البدنية ، بالإضافة الى فترتي الحركة التي تتاح للتلاميذ في فترات الراحة بين الدروس وفي فسحة الفناء
(٣) يجدر بنا أن نذكر هنا مشروع بحث هارفارد - فلورنسا الذي يمثل بدايه هامة للدراسات الوافية في ميدان التعب بين تلاميذ المدرسة الابتدائية في أربع مدارس بمدينة فلورنسا الإيطالية . اثنتان منها من المدارس التي تتبع الطرق التقليدية والاثنتان الأخريان من مدارس « النشاط » . وقد استمرت الدراسة عدة سنوات وكانت تستهدف القيام الفرض على كل من « اختلاف التفصيلية واختلاف طرق التدريس » . ويبدو أنه لم تجر أية دراسات لشكلة « الاجهاد في العمل » في المدرسة منذ ان قام أ. بييه وف. هنري ببحثهما في التعب العقل « باريس ساخون شليخ ١٨٩٨ » .

فراغ يقضونه كيفما شاموا حتى ولو كان ذلك في خمول ، وإلى فترات من العمل النظامي الجاد أيضا ، فرديا كان أم جماعيا . وأفضل تعلم هو الذى يحدث عندما يكون الميل هو القوة الدافعة إليه ، ولكن على الاطفال أن يتعلموا أن كل شيء ذو قيمة يتطلب فترات طويلة من العمل الشاق والذى كثيرا ما يبدو غير مجز ، وهذا الجهد لا يعوض عنه إلا النتائج المأمولة من وراء العمل

ومن الانتقادات المحقة للتعليم الثانوى انه ينزع الى قصر عنايته على الطفل في المدرسة ولا يحتمل أى تبعة حيال توازن حياته . ولهذا كان الاغفال مصير هذه الحقائق سواء في داخل المدرسة أو خارجها . وفي حالات كثيرة يتلقى التلميذ دروسا خصوصية في مادة يكون ضعيفا فيها ، أو يتعلم لغة جديدة أو يحضر دروسا في الموسيقى أو يشترك في عضوية منظمة معينة أو عدة منظمات . فكل فراغه منظم وموجه ، وقد يكون عليه - وهذا ينطبق غالبا على البنات - أداء أعمال منزلية أخرى زيادة على ذلك . صحيح أن العطلات تتيح له فترة يستمتع فيها بنعمة الاسترخاء ، ولكن هناك من الأسباب الاجتماعية ما يدعو الى زيادة المحاولات لحمل النشء على الانتظام في مخيمات العطلات بمختلف أنواعها حيث تنظم وتوجه أوقات فراغهم مرة أخرى ، وحيث ينصب التأكيد على النشاط الجماعي بدلا من انصباغه على استغلال مواهب الفرد وتنميتها

وكذلك يقوم عدد قليل من المدارس بدراسة التوازن في حياة تلاميذها بين التعلم المألوف والتواحي الانتاجية للتعلم وأنواع النشاط الابتكاري المختلفة لفظية كانت أم موسيقية أم يدوية أم اجتماعية ، صحيح أن كثيرا من المدارس تخصص في مناهجها أوقاتا « للفن » والموسيقى والتجارة . ولكن هذه المناشط تعتبر مجرد حواشي تضيى بها المدرسة قبل سواها عند ازدحام الجدول أو نقص هيئة التدريس أو المال . وهي في أحسن الاحوال ليست من موضوعات الامتحانات ومن ثم يقلب أن تحتل مكانة ثانوية في اعتبار المدرسة

وتحليل خطط الدراسة المنشورة وغيرها من البيانات الميسورة التي تبين بالتفصيل الوقت المخصص لمختلف المواد الدراسية في منهج المدرسة الثانوية يوضح لنا أن الرسم والموسيقى والاشغال اليدوية لا تشغل في الاسبوع الدراسي الذي يبلغ ٣٠ - ٣٥ ساعة إلا أربع ساعات على الأكثر (منها ساعتان أو ثلاث ساعات قد تكون اختيارية) - وغالبا ما يكون الرسم هو المتنافس غير الأكاديمي الوحيد للنشاط الإبداعي ، ولكنه مع ذلك يخفى في نهاية السنة الثالثة أو الرابعة . وان نظرة نلقها على مناهج الرسم تبين لنا أنها بعيدة كل البعد عن الإبداع ، وتكون في معظم الحالات من دراسة للنبات (ليست دائما دراسة نباتات حية بل مجرد دراسة رسوم أو صور لها) ، وللأشياء البسيطة ، وصور الآثار ، وتمرينات على المنظور وما شابه ذلك

وعلى العكس من ذلك نجد أن « الفصول الحديثة » بفرنسا أكثر تقدما

في هذه الناحية ، إذ يبلغ عدد الساعات المخصصة للفن في العامين الاول والثاني بالمدرسة الثانوية ست ساعات ونصف الساعة زيادة على ساعتين آخرين لدراسة البيئة المحلية ، وفي العامين الثالث والرابع قد تزداد هذه الساعات الى عشر ساعات ونصف الساعة عند اختيار مواد معينة ، ولكنها لا تقل بحال عن أربع ساعات ونصف الساعة (١)

غير ان النشاط الابداعي لا يقتصر على الفنون والحرف ، ولكنه يستطيع - بل وينبغي - أن يكون جزءا أساسيا من العلوم الانسانية ، وبخاصة من تعليم اللغة القومية ، كما أن الرياضات والعلوم حتى في المراحل الاولى ليست مجردة من الامكانيات الابداعية . فكثير من التغيرات الانفعالية التي تحدث في المراهقة تحفز الناشئين على البناء والخلق كما تحفزهم على الاستقصاء والمعرفة . ونحن كثيرا ما نفغل عن هذه الرغبات التي تجعل من الكدح اللازم لتحقيقها أمرا ذا قيمة

ويبدو ان كثيرا من الطرق التي نتبعها تتضمن ان الكدح أمر طيب في ذاته وانه ذو قيمة في تعويض الطفل على النظام اذا لم يكن ثمة سبب آخر لتبريره . وبدلا من ان يعمل الكبار على اشباع حاجة المراهقين الى ادراك الفائدة العملية للدراسات - وان لم يكن من الضروري أن تكون هي الفائدة المباشرة - فانهم بوجه عام يجعلون المراهق الذكي يعتقد ان قدرا كبيرا من المنهج قد تأمر واضعوه على المراهقة في عمل لا ثمرة له

ومن الحق أن نوزم بأن النشر في سن ١٣ أو ١٤ ، بل في سن ١٦ أو ١٧ يكونون من الضجج بحيث يسمعون الى التعليم الذي يردونه تماما ، ويختارون ما سوف يفعلون أو لا يفعلون ، أوحى يقومون بأداء الاعمال انصعبة بصورة ثابتة (دون تناقض) بسبب النظام الذي يفرضه الكبار عليهم . ان نظام الدراسة - شأنه شأن أي نظام آخر - يفرضه الشخص على نفسه ، ويحملة لاسباب لها وجاقتها . ومن حق المراهقين أن يعرفوا لماذا يتوقف نجاحهم أو فشلهم على جهودهم الخاصة عندما يغيب القسر الخارجي ، ومن حقهم أيضا أن يتزايد نموهم في مواقف من هذا النوع

وفي مثل هذه الامور كما في غيرها لا يستطيع المعلم أو هيئة التدريس أن يعمل وحيدا . فحياة الطفل الدراسية لابد أن ترتبط بحياته في البيت وبوقت فراغه ، كما لابد أن يكون هناك توازن وتناسق في ساعات الدراسة وليس هناك قواعد ثابتة تتعلق بالتوازن بين العمل ووقت الفراغ ، بين تقرير المصير والنظام المفروض ، بين اكتساب الحقائق والاساليب والنشاط

Nouveaux horaires et programmes de l'enseignement de second degré, 6th ed., Paris, Vuibert, 1952. Piano di studi la scuola media inferiore Rome, Signorelli, 1949, Ministère de l'Instruction Publique (Belgium), Horaires et Programmes des Troisièmes, N.d. Svensk Forfattning samlng, 1950. No. 69, 13 march 1950. Kungl. Maj: ts. Kungörlse angående for rikets allmänna laroverk (Timetables for the State Secondary Schools). E. Hylja and W. L. Winkie, Die Schulen in West Europa, Bad Heubeln Christian, 1953.

الإبداعي بين العمل الفردي والعمل الجماعي ، بين الحياة الاجتماعية والحياة الشخصية ، فمثلا في الأحياء الفنية من الناحية الاقتصادية حيث ينتمي غالبية الأطفال إلى أسر مثقفة ، وحيث يتاح للتلاميذ قدر كبير من الحرية وكثير من مجالات الإبداع والابتكار ، في هذه الأحياء يستطيع المراهقون أن يقيّدوا من المنهج الذي يهتم بالنواحي الشكلية للتعليم

ولكن عندما لا تستطيع بيوت التلاميذ أن توفر لهم إمكانيات العمل الهادئ ، أو المنبهات الثقافية الدسمة ، فهنا قد يكون لزاما على المدرسة أن تتولى بنفسها - سواء أثناء ساعات الدراسة أو خارج الصف - تقديم برنامج تحفّل بالكثير من ألوان النشاط الإبداعي الحر - وعلى أية حال ينبغي ألا يكون المنهج المدرسي جامدا ، كما يجب على هيئة التدريس أن تكون على وعي بجميع المؤثرات التي تؤثر في حياة تلاميذها ، وأن تتخذ من التعاون مع الآباء ومن النشاط خارج المدرسة ومن توفير التسهيلات اللازمة لأعداد التلاميذ لدروسهم تحت الإشراف ، وسيلة تجعل التلاميذ يحصلون على ما يتطلبه النمو الفنى المتنوع

ونحن لا نستطيع أن نحقق تكافؤ الفرص في التعليم أو نعطي كل طفل حقه في نمو شخصيته نموا كاملا إلا إذا أدركت المدرسة بصورة عملية ، وبخاصة في المرحلة الثانوية ، أن جانباً من عملها هو أن تستكمل نواحي النقص في الأسرة والبيئة العامة كلما لزم الأمر

أن هذا لا يعنى أن على المعلم أن يتدخل تدخلا غير محدود في حياة تلاميذه الخاصة ، أو أن يحاول أن يحتل مكان الأبوين ، كما أنه لا يعنى أن يمنح سلطات استبدادية في أى ناحية من النواحي اطلاقا ، ولكنه يوحى بأن تعليم المراهق عملية كلية ، ويدعو إلى النظر إليه على أنه كذلك ومن واجب المربي المحترف أن يفهم جميع حاجات تلاميذه ، وأن يظفر بتعاون الأسرة في هذا العمل المشترك

وليس من المحتمل أن يستطيع المربون أن يتخلصوا من الـ ٢٠ ٪ تقريبا من الجهد المبذود والفشل في المرحلة الثانوية إلا إذا كانوا مدرّكين وحساسين لشتى العوامل المؤثرة ، وكانوا على استعداد لتنظيم مناهجهم وطرقهم بما يلائم ذلك . كما أنه ليس من المحتمل أن يظفروا بتعاون تلاميذهم الثقافى أو يقيموا مع الآباء صلات مثمرة تجعل من أسهام المدرسة في المجتمع أمرا ذا قيمة إلا إذا استهدفوا مثلا أعلى تربويا متماسكا

الامتحانات (١)

أن نظام الامتحانات القائم في معظم البلاد الأوروبية يعتبر من العقبات الأساسية التي تعترض سبيل تطور التعليم في المرحلة الثانوية حتى

(١) كل ما يلى مبنى الى حد كبير على بحث اصده للمؤثر ١٠١٠ بيل (المملكة المتحدة) عن الامتحانات الخارجية في نظام التعليم

يستطيع مواجهة حاجات أفراد التلاميذ وحاجات المجتمع المتغير . وقد كان للدراسات التي أجرتها اللجنة الدولية لبحث الامتحانات (١) فيما بين عامي ١٩٢٢ و ١٩٢٨ الفضل في لفت الانتظار الى الكثير من ميسوب الامتحانات ذاتها من حيث هي وسائل ثابتة لتقدير التحصيل ومقاييس شاملة لنتائج التعليم وطريقة التنبؤ بالنجاح في المستقبل حتى في ميدان التعليم الجامعي الضيق نسبيا

وثمة نقد أشد خطورة هو أن الامتحانات وإن كان من المفروض أن تتبع المنهج إلا أنها تنزع إلى تقرير هذا المنهج وتحدد برنامج الدراسة والواجبات المنزلية ونطاق عمل المعلم والتلميذ . وكل مالا يمكن امتحان التلميذ فيه يكون مصيره الإفقال أو الوضع في مكانة ثانوية . كذلك تفرى الامتحانات المعلم على أن يركز اهتمامه على الحقائق وحفظها على حساب الاهداف العريضة ، كما تفرقه بالتالي على تركيز اهتمامه على التلاميذ الممتازين وإهمال شأن الذين يكون احتمال نجاحهم أقل منهم

ومنذ قيام هذه اللجنة بميلها أجريت بحوث متعددة تتناول أساليب الامتحان ، كما أدخلت تحسينات كثيرة على موضوعية وثبات أسئلة الامتحانات التي تقوم بوضعها هيئات الامتحان الرسمية في البلاد الأوروبية (٢) . ويتجه البحث الآن الى بيان مدى إمكان اعتبار مثل هذه الامتحانات منبئة بالنجاح في المستقبل (٣) . وقد استطاعت الامتحانات

International Examination Inquiry (Carnegie Corporation and (١) Foundation, and Teacher's College, Columbia University): P. Monroe (ed.) Conferences on Examination — III, New York Yeacher's College, Columbia, 1939; P. Hartog and E.C. Rhodes, An Examination of Examinations. London, Macmillan Co., 1936; P. Hartog, E.C. Rhodes and C. Burt, The Marks of Examiners, London, Macmillan and Co., 1936; C.W. Valentine, The Reliability of Examinations, London, Univ. of London Press, 1932. M. Sadler, et al., Essays on Examinations. London, 1936. See also The School and Examination System in Finland. Helsinki, 1939 (cited Chap. VII). The Finland Examinations Inquiry; The Matriculation Examination in Finland. Helsinki Sudmalaisen Kirjallisuuden Eucan Kirjapainon Oy. 1940: C.W. Valentine, Examinations and the Examiner Birmingham, The Birmingham Printers, 1938.

e.g. P. Hartog, et al., The making of English Essays. London, (٢) Univ. of London Press, 1936, P.B. Ballard, The new Examiner. Univ. Of London Press, London, 1923; G.H. Thompson and S. Bailes, «The Reliability of Essay marks' Forum of Education. 1962: B.M.D. Cast, «The Efficiency of Different Methods of Marking English Compositions» Brit. J. Ed. Psych. vol. IX, pt. 3, vol. X, pt. 1; R.L. Morrison and P.E. Vernon, «A new Method of Marking English Compositions, Brit. J. Ed. Psych. vol. XI, pt. 11.

e.g. E.M. Williams, (The Value of Higher School Certificate Results (٣) in Predicting Performance in First-Year University Examinations. Brit. J. Ed. Psych. vol. XX, pt. 2, 1950; R. R. Dale (Prognostic Value of The University Entrance Examination.), Brit. J. Ed. Psych. vol. XXII, pt. 2, 1952; H. Himmelweit, and Student Selection», Brit. J. Soc., Dec. 1950, Mar. 1951;

الحديثة رغم مالها من عيوب يتعارض تلاقى بعضها أن تضع وزنا كبيرا للتقدم التعليمي الحق بدلا من مجرد أسترجاع الحقائق (١)

ومع ذلك فقد ظلت الامتحانات لأسباب كثيرة لا تتصل إلا قليلا بأساليب الامتحان ، وليس للمدارس أو السلطات التعليمية أو هيئات الامتحان سلطان عليها إلى حد ما - ذات أثر عميق للتعليم الثانوي

ومعظم المشكلة يرجع إلى الخلط في الأهداف بين الامتحانات كدليل على صلاحية التلميذ لدخول الجامعة أو مواصلة نوع من الدراسات العليا في الأعداد المهني ، وبين الشهادة التي تحاول أن تمنحنا تقديرا لمدى الفائدة التي جناها التلميذ من الدراسات التي تلقاها لمدة أربع أو خمس سنوات أو أكثر بالتعليم الثانوي . وقد اتجهت الهيئات المختلفة في كل بلد من البلاد الأوروبية منذ منتصف القرن التاسع عشر إلى وضع معايير متزايدة الصرامة للتدريب المهني وللالتحاق بالهنة بعد التدريب

واسوا من ذلك أنه نظرا لأن كل هيئة من هذه الهيئات تسير في طريقها على هدى نظريات تربوية ليس لها ضابط من البحث العلمي ، فإنها أخذت تحدد مطالبها بدلالة المواد التي درست والمستويات التي بلغها التلاميذ بل والمناهج التي تسير عليها المدرسة (٢) ، وقد أدى ذلك إلى نوع من فوضى المطالب التنافسة المفروضة على المدرسة ، وإلى موقف يتعرض فيه ذوو القدرة العالية من الطلاب الذين يتقدمون لعدد من امتحانات المسابقة في مناهج مختلفة لخطر الإجهاد والفتش وتبدد المجهود بصورة خيالية

إن المحاولات التي بذلت لوضع امتحان واحد لدخول الجامعة أو الالتحاق بنوع من التعليم الخاص بالأعداد المهني المماثل ، وتحديد شهادة ذات صيغة عامة للتلاميذ الذين لن يتحققوا بالدراسات المتخصصة ، هذه المحاولات أدت إلى جعل النوع الذي يعتبر أرقى الاثنين - وهو غالبا دخول الجامعة - يلقى أقبالا عاما لأغراض تتجاوز حدود صلته بذلك ، كما أدت من ناحية الجامعات والطوائف المهنية إلى الإصرار على وجود مراتب للنجاح والتفوق . ومن ثم فإن شهادة الجدارة - وهي عادة ذات مفهوم أكثر اتساعا من غيرها - لا تصبح فقط مؤهلا أدنى (بدلا من أن تكون مؤهلا

Scottish Council for Research in Education, *Prognostic Value of University Entrance Examination in Scotland*. London, Univ. of London Press, 1937; A Van Waeyenbergh. «Ou est la valeur Prédictive d'un teste de connaissance appliqué à l'entrée de l'enseignement moyen ? », R. belge de Péd. et de Péd. P. russels, 1951.

(١) أنظر مثلا التقارير المختلفة لمجلس امتحان المدارس الثانوية (وزارة التربية - المملكة المتحدة) منذ عام ١٩٤٦ كان نظام امتحان المدرسة الثانوية تحت الدراسة أو موضع التنفيذ في استراليا وبلجيكا والدانمرك ولندا وفرنسا وإيطاليا وأستراليا والسويد والمملكة المتحدة ويوجوسلافيا

(٢) فتلا وجهت وزارة التربية (المملكة المتحدة) أن من الضروري نشر تفاصيل شروط القبول في المهن الفنية المختلفة :

Professional Bodies Requirements in Terms of the General Certificate of Education, HMSO, 1950.

مختلفا) من غيرها من الشهادات ، وإنما نجد أيضا أن عنصر التنافس في الامتحان يحظى بتأكيد خطير بالغ الضرر في بعض الأحيان وعلى الرغم من تعرض الامتحانات لهذه الانتقادات الخطيرة ولغيرها فإن الرأي العام التربوي يرى أن الامتحانات التي يؤديها التلميذ في نهاية الدراسة نافعة له وللمعلمين والمجتمع بأسره . فهي غاية محددة وحافز على بذل الجهد ودليل على التحصيل . وإذا نحن أحسنا بناءها ، وعهدنا بها إلى هيئة خارجية غير هيئة المدرسة ، فإنها ستكون من الموضوعية وعدم التحيز بحيث نستطيع أن نوصي كل من يعنيه الأمر باستخدامها ، وبحيث يصبح في وسعها أن تعين المدارس على مقارنة جهودها في نواحي معينة على الأقل

ومن المحتمل ألا تستطيع التجارة والصناعة أن تستغني عن الشهادات المعترف بها والتي تمنحها هيئات مسئولة كالجامعات . ولكن قيمة هذه الاختبارات بوصفها المعيار الوحيد لدخول الجامعات وللدراسات الإعدادية الهنيئة ليست واضحة تماما ، إذ لا بد في هذا المضمار من نوع من التقدير الداخلي تقوم به المدارس ولا تراعى فيه المعرفة فقط وإنما تراعى أيضا صفات الدأب على العمل وسمات الشخصية والخلق وغيرها من النواحي المستترة للاستعدادات المهنية . ويبدو أن مثل هذا التقويم الذي تشترك فيه مع المدارس الجامعات وغيرها من الهيئات المهنية يتيح للمدارس قدرا أكبر من الحرية كما يؤدي إلى اختيار أفضل . وهذه الفكرة هي أساس ال *selection* الداخلي في ألمانيا وال *maturité* في سويسرا (١)

غير أن الامتحانات النهائية وامتحانات القبول بالجامعة ما زالت في حاجة إلى استكمال نواح مرغوبة . فكثير من البلاد حاولت منذ الحرب أن تضفي

(١) وكذلك طبيعة الحال التقديرات التي تضمها المدارس للثباني سنوات الدراسية في أمريكا . والقصد من وراء ذلك هو أن الحكم على اللياقة لدخول الجامعة ينبغي أن يقوم على العمل المدرسي أثناء السنة السابقة على دخول الجامعة ، وعلى سلسلة من الامتحانات التي تقام في أوقات مختلفة أثناء العام الدراسي ، وكذلك على الامتحان النهائي نفسه الذي يقام في نهاية العام وهذا الامتحان الذي يكون يحسه شعيا امتحان داخلي . وهذا النظام له مزايا عديدة على الامتحان الخارجي الوحيد الذي يجري عند إتمام الدراسة وهو وحده يحسم دخول الجامعة ، ولكنه مع ذلك أبعد ما يكون عن الكمال ، ومن المحتمل أنه لا يراعى بصورة كافية التغيرات التي تطرأ على الخلق والميول والنظرة إلى الحياة ، وكلها تغيرات تحدث في المراهقة المتوسطة أو المتأخرة

والتجارب التي أجريت حديثا على اختيار الطلاب لكليات طب الإنسان والتدريس وغيرها من كليات الجامعة باستخدام طرق تتضمن اختيارات عقلية للتفكير والدكاء واختيارات البسول والمقابلات الشخصية المنظمة وتقديرات المدرسين وغير ذلك ، هذه التجارب أسفرت عن نتائج سببية . ونظرا لأن دخول الجامعة يعتبر في الحقيقة توجيها مهنيا لذلك القطاع من المجتمع الذي يضم أقدار الأفراد وأشدهم تأثرا في النهاية ، فإن من المفيد جدا تشجيع التجارب الجريئة في السنوات التالية . انظر

G.B.R. Burroughs, «The Selection of Students for Teaching», Ph. D. Thesis, 1951, Univ. of Birmingham Library ; H. Himmelweit, «Student Selection», Br. J. of Soc. Dec. 1950-march 1951 ; E.A. Peel and B.G.R. Moore, «Selection for Dentistry», *Occupational Psychology*, 1951, and Conference of British Universities on Student Selection, 1952.

قدرا كبيرا من الرونة على شروط القبول بالمدارس وبالتالي تتيح مزيدا من الحرية في اختيار مواد الدراسة والمناهج والمجموعات الاختيارية للمواد وقد تطلعت معظم البلاد تقريبا من اولوية او اهمية مجموعة اللغات والرياضيات القديمة

ففى فرنسا مثلا قدم اقتراح للاصلاح يسمح بالحصول على شهادة « البكالوريا » فى العلوم الانسانية والاقتصادية وفى العلوم الحديثة جنبا الى جنب مع البكالوريا فى المجموعات المختلفة القديمة . كما ان الملكية المتحدة نبذت فكرة مجموعات المواد الاجبارية التى كانت تدرس معا وفى نفس الوقت واستبدلتها بشهادة اتمام الدراسة العامة التى تبين بالتفصيل المواد التى ينجع فيها التلاميذ فى المستوى العادى او المتقدم . وهناك اتجاه متزايد نحو السماح للمدارس بان تقدم مناهج تختارها بنفسها كما يحدث فعلا فى بلجيكا وإيطاليا والمملكة المتحدة

ومع ذلك يتبقى امامنا تربية الرأى العام سواء فى داخل مهنة التدريس او خارجها حتى نتخلص من عناصر المنافسة الضارة فى الامتحانات ، وحتى ينصب التأكد الكافى فى التقدير الاخير لتقدم التلميذ المدرسى على سائر النواحي الهامة للتعليم والشخصية ، تلك النواحي التى لا يكاد الممتحن يتعرض لها . ومهما كان الامتحان تقدما ومفهوما سليما فانه سيظل ذا تأثير سىء على التعليم وضارا بالصحة النفسية للتلاميذ طالما كان نجاح الطفل او رسوبه فى الاختبار الحرج يعتبر اهم الحقائق فى حياة الطفل . وكل القلق الذى يعانيه الآباء والمعلمون ينعكس على الاطفال . كما ان البنين والبنات فيما بين سن ١٥ و ١٧ او ١٨ لا يكونون مهينين من الناحية النفسية لاحتمال قلق الكبار او للنظر الى انفسهم نظرة موضوعية . واذا استطعنا ان نجعل الرأى العام ينظر الى الامتحانات كوسيلة لمزيد من التوجيه ، وكصورة من صور التقويم وليس كسباق موانع ، واذا بلدنا كل جهدنا لوضع هذا التقويم فى اطار يراعى سائر نواحي النمو الاخرى ، فعندئذ نستطيع الاحتفاظ بفائدة الامتحانات دون نتائجها الضارة التى كانت سببا فى تلك الهجمات التى وجهت الى نظام الامتحان نفسه طيلة العشرين سنة الاخيرة

التنافس

ان جلدور الصعوبات التى تعزى الى الامتحانات الخارجية تمتد الى صميم نظام التعليم بآسره ، فمذ اللحظة التى يلج الطفل فيها المدرسة الثانوية يجد نفسه فى اغلب الاحوال وسط نظام فردى وتنافسى بدرجة كبيرة ، نظام تتحكم فيه الدرجات والمواد ومركز التلميذ فى الصف ونتائج الامتحانات الدورية التى تجرى داخل المدرسة . والمدرسة لا تقوم بحصيله بدلالة الجهود التى بذلها او بقصد تعريفه بالواطن التى تحتاج الى تحسين وطريقة تحسينها ، وانما تقومه بدلالة مقارنته بزملائه

وفضلاً من ذلك فإن الدرجات التي يحصل عليها مرسمة لان تكون متائرة
بأنطباعات المعلم وغير ثابتة - مهما كان المعلم حي الفهم - وكثيراً ما تكون
غير ذات معنى حتى لأغراض الموازنة (١) . ومثل هذا النظام لابد أن يؤكد
اتجاهات الأثرة ويؤدي إلى الفشل وبخاصة عندما يسرف الآباء والمعلمون
في الاهتمام بالنجاح الذي يقاس بالدرجات وفي كل فصل يسير على هذا
النظام التنافسي نجد أربعة تلاميذ أو خمسة في المقدمة ، أما الباقيون فإنهم
يحبسون أنهم لا يستطيعون التفوق على أولئك المتنازين ومن ثم يقتنعون
ببسل مجهود متوسط أو تثبط همتهم . فإذا كان قلق الآباء أو زهوهم
يجعلهم دائمي التوعد أو التذمير بسبب الدرجات الضعيفة أو يجعلهم
يتخذون الدرجات أساساً للثناء أو العقاب في البيت ، فإن ذلك قد يؤدي
إلى نتائج خطيرة بالنسبة للمراهق لا من حيث اتجاهاته نحو المدرسة
فحسب بل من حيث نمو فكرته عن نفسه كشخص أيضاً . ان أعظم حافز
على بذل الجهد هو النجاح ، ونظم التنافس في المدارس لا تمنح النجاح
المطلق الا لنفر قليل من المتنازين ، وتتركه على الكثيرين اللهم في حالات
نادرة تعلّمها النزوات العابرة

كما ان نظام الدرجات قد يفشل في تأكيد العناصر الصحيحة في تقدم
التلميذ . فالراهنون ليس لديهم الا قليل من المعايير التي يقيسون بها
أنفسهم وتقديهم فيما عدا رأي معلمهم . ومعظم التلاميذ يحاولون في
الظروف العادية أن يفعلوا ما يعتقدون أن معلمهم يتوقع منهم فعله . فإذا
كان استرجاع الحقائق والتواريخ في اختبار التاريخ مثلاً ينال درجات عالية

(١) من المفيد للمعلم أن يستعين بأحد الكتب البسيطة في الإحصاء (مثل كتاب

A. Garrett, *Statistics in Psychology and Education*, London Longmans:
Greens & Co., 1942.

في حساب المتوسط والتشتت للدرجات التي يحصل عليها التلاميذ منه ومن زملائه . ويلاحظ
أن هناك : (أ) تذبذباً كبيراً في المتوسط بالنسبة لمختلف المواد (ب) اختلافاً ملحوظاً في مدى الدرجات
وفي منحنيات توزيعها . وإذا تعمق أكثر من ذلك ولخص كيفية مساهمة المجموعات المختلفة
من الدرجات في الدرجة النهائية وتقدمها لتركز التلميذ في الفصل فسجد أنه كلما زاد
تشتت مجموعة الدرجات زاد تأثيرها على التركيب النهائي القائم على التجميع وسجد أنه عندما
يوجه التلاميذ إلى الصفوف المختلفة على أساس مجموع الدرجات في امتحان نهاية الفصل
الدراسي (كما يحدث كثيراً) فإن مواد معينة - مثل الرياضيات أو الدراسات التي تفتشت
لها الدرجات إلى حد كبير - يكون لها تأثير شامل وتحل مكانة لا تبرها أهميتها الفعلية .
ومعظم الصعوبة يرجع إلى المفهوم الخاطئ للقياس في التربية . فهناك اتجاه إلى الاعتقاد بأن
٦ درجات من ١٠ تعني شيئاً ذا قيمة مطلقة وأنها تعني دائماً نفس الشيء ، وبنيى الذين
يعتقدون ذلك أنه بينما يمكن تعريف المستثمر أو البوصلة لمرئياً دقيقاً بدلالة معيار ثابت
عام ، إلا أن درجة في الرياضيات أو التاريخ أو الرسم أو الإنشاء إنما تحدد على أساس حكم
وقتي عما هو جيد أو متوسط أو ضعيف . وجعل المقاييس التعليمية على درجة من المرونة
يستلزم (أ) التأكد من ثبات الاختبار أي من أنه يعطي دائماً نفس النتائج كلما طبق بطريقة
مماثلة (ب) أن تكون نتائجه متشعبة بدلالة مجموعة قابلة للتعدد ، كمية من الأطفال في
من معينة وفي ظروف محددة وهذا الشرطان لا يتوفران ولو بصورة تقريبية في الظروف
العادية بالفضل انظر أيضاً ملحق (١ - ١) وانظر

O. Decroly and R. Buyse, *Introduction à la pédagogie quantitative*. Brussels.
Lamartia, 1952, G. Milareit, *L'educateur et la méthode des tests*, Paris, Ed.
du Scarabée, 1953.

نان التلميذ سوف يركز اهتمامه على الحقائق والتواريخ

وإذا كانت دقة قواعد اللغة والهجاء وعلامات الترقيم وحدها هي التي تنظر بالدرجات العالية فإن التلاميذ سوف يهتمون النواحي الأخرى للغة القومية فنظام الدرجات القائم على المنافسة يعمل على تشجيع الأقراد وصب التأكيد على العناصر الشكلية على حساب أنواع التفوق الكيفي الأكثر خفاء ، وعلى حساب التنوع الأصيل في معالجة التلاميذ لمختلف الأمور

ويتلوه انصار الدرجات بطبيعة الحال بأنها تعطي التلميذ والمعلم على حد سواء مقياسا للتقدم وتعتبر حافزا على بذل الجهد . صحيح أن التقويم الدوري للحصول منبه وضروري ، شأنه في ذلك شأن النظرة التي يلتقيها السباح من فوق كتفه ليشجع نفسه بالمسافة التي قطعها . ولكن هذه الأهداف يمكن أن يشعلها نظام يضع تقديرات وموازنات مختلفة لكل من الجهد والتحصيل ، ولا يوازن التلاميذ بعضهم ببعض ، وإنما يوازن بين المستوى الحالي لكل تلميذ ومستوياته السابقة

ومن الجلي أن هذا النظام يتضمن معلومات أكثر تفصيلا من كل تلميذ . كما يتضمن قدرا من البصر بالجهود التي يبذلها أكثر مما يتطلبه نظام الدرجات التنافسي التصفي . فهو يتضمن مثلا محاولة يبذلها المعلم من حين لآخر لإعادة النظر مع كل تلميذ في نقاط الإجابة والضعف في دراسته لمادة معينة ، ولجمله يرى ألوأطن التي يمكن أن يتجه إليها التحسين ، وتلك التي تتطلب منه بذل المزيد من الجهد . كما يتضمن طريقة مختلفة لأعداد التقرير الذي يقدم للأبوين من تقدم التلميذ ، ولجمله على التجاوز من عنصر الدقة الزائفة في التقديرات الرقمية وهو لا يستلزم نبذ المعايير الخارجية من حيث هي مستويات ينبغي العمل على الوصول إليها

وإذا نحن أحسننا استخدامه واستهدفنا منه تشجيع التلميذ على التنافس مع نفسه فإنه يستطيع أن يبين للتلميذ مدى تقدمه نحو هذه المستويات ، ويدعم ثقته بنفسه في كل خطوة يخطوها ، ويساعده على أن يرى بوضوح العلاقة بين القدرة والجهد والنجاح . وتشبيه ذلك بالرياضة يصلح هنا ، فكل من الولد أو البنت يستطيع أن يشين مدى تقدمه في القفز أو الجري ، وأن يوازن ما يحززه من نتائج في يومه بما أحرزه في أمس ، كما يستطيع إذا ما كان الهدف واضحا أن يحقق قدرا من التحسن بموالاته بذل الجهد في التدريب . ومن النادر أن يكون النجاح ثمرة جهود آباء أو معلمين ذوي انفعالات منيفة ، وكل منا يعلم أن الفروق المادية بين التلاميذ لابد أن تؤدي إلى فروق في التحصيل

النظام

إن هذه الموازنة الدائمة بدلالة الجهد والإداء السابق لا يحتمل نجاحها في مدرسة تكون السلطة فيها مفروضة من الكبار وتصيفية في كثير أو

قليل ، وذلك لأنها ترتبط بالجو العام الذي يتعلم فيه المراهقون ، وتتوقف فعاليتها لا على المدرسة وحدها ، بل وعلى تعاون البيت أيضا . ان البنين والبنات فيما بين ١١ أو ١٢ و ١٦ أو ١٧ يظهر عليهم من حين لآخر ميل الى المشاغبة والعناد والعدوان والتقلب . وليس هذا مظهرا من مظاهر النمو السوى فحسب بل انه ايضا قد يكون ضروريا لتلك العملية المعقدة ، عملية بناء الذات المستقلة

ولا شك ان من السهل قمع هذا التأكيد للذات وتقييده من طريق الكبت الصارم . ومن المحتمل الا يؤدي هذا الكبت الى ضرر كبير اذا خلا من منصر العداء والسادية ، ولكنه من ناحية اخرى لا يكون بناء ، فهو لا يساعد على نمو النظام النابع من الداخل او ضبط النفس ، كما انه نتيجة لكبت ما يبذله الناشئ من محاولات تفتقر الى الصقل لتأكيد ذاته يعوق نمو استقلال الفكر والروح . هذا فضلا عن ان عجزه عن اقامة الفرصة لتحمل المسؤولية بالتدريب يشجع على توجيه الفرد نحو فعل الاشياء التي يضطره الغير الى فعلها ، والتنافس من العمل عندما تضعف الرقابة . ومن اليسير في مثل هذا الجو ان نرى كيف يحول التمرد على السلطة الى تمرد هام على كل امر تطلبه السلطة خيرا كان ام شرا

ومن ناحية اخرى نجد ان الحرية المفرطة يمكن ان تكون عبئا ثقيلا على الشخصية التي لم تكتمل نضجا . فالمراهقون يدركون في سهولة ان من الامور ما لا يد ان يحملوا على فعله مؤقتا على الاقل ، وان خلو حياتهم من الاوامر الحازمة قد يؤدي بهم الى القلق ، ويحملهم على لوم الكبار على عدم حزمهم . اما اذا استرسلت هيئة التدريس بالمدرسة في عملها بكل من احترام شخصيات التلاميذ النامية وبال الحاجة الى نقل المسؤوليات بالتدريب الى المراهقين ، مبتدئة بمسئولياتهم نحو عملهم ومسلكتهم ثم بمسئولياتهم من سلوك من يصغرونهم سنا ، فعندئذ تستطيع المدرسة ان تفرس النظام الصادق والاتجاهات الاجتماعية الاصلية في نفس كل تلميذ

ويتوقف مدى تحقق ذلك عمليا على خبرات التلاميذ المدرسية الماضية ؛ وعلى ما تكون لديهم من اتجاهات حيال السلطة اثناء مرحلة الدراسة الابتدائية وعلى جو البيوت التي جاءوا منها . ففي نطاق هذه الحدود تستطيع هيئة التدريس ان تحدد اقل عدد من القواعد التي يمكن ان تفرضها السلطة من اجل صالح المجتمع المدرسي بأسره ، وتستجد ان هذا العدد اقل مما نظن عادة ، بل وتستجد انه يسهل شرحه للتلاميذ كما يسهل على التلاميذ ان يتقبلوه . واذا تجاوزنا نطاق هذه القواعد القليلة فسنجد امامنا ما يمكن ان نطلق عليه بحق اسم العلاقات الانسانية - كمرعاة مشاعر الغير ، والامانة والامانة والمروءة - وكذلك النظام الشخصي . وفي الامكان حث التلاميذ على التزام القانون الذي اسهموا في وضعه ، وذلك من طريق المناقشة والمحاولة والخطأ والاتفاق المشترك بين المعلمين والتلاميذ سواء في مجلس الصف او مجلس المدرسة او بأي صورة اخرى غير رسمية

هذا النوع من نظام الحكم بالاشتراك فيه هو الصورة الصاعدة للديمقراطية . وهو انقلاب ثوري في العلاقات بين الكبار والأطفال من حيث أن الكبار أنفسهم يخضعون للقواعد التي يقبلها الجميع ، ومن حيث أن الأطفال ملزمون بأن يفكروا وبأن يتحملوا مسؤوليات متزايدة . وفي نفس الوقت يكون للخبرة الممتازة والحكم الممتاز وزن مناسب . ودرجة الصعوبة أن هذا النوع من النظام أن كونه تجريبى وتدرجى وليس جامدا أو مفروضا من الخارج يجعله لا يتطلب من المعلم مجسرد البصر الحقيقى بالنمو النفسى للتلاميذ والحكم الدقيق عليه ، وإنما يتطلب منه أيضا الصبر على الفجاجة ، والشعور بالأمن الذى يستطيع أن يساعد التلميذ فى اكتسابه عن طريق الخبرة

ونفس هذه المبادئ تنطبق بالضرورة ، ولو بصورة أكثر خفاء ، على تربية صفار الأطفال . فالكائن البشرى النامى لا يتعلم عن طريق القواعد التى يفرضها عليه الغير ، وإنما يتعلم عن طريق النجاح والفشل . ومهمة الراشد التوجيه أن يساعد من يتولى أمرهم على أن يتقدموا حتى حافة الخطر ولا يتدخل إلا ليحول دون وقوعهم فى كارثة

والنظام فى المراهقة قد يكون مفرطا فى الوقاية فلا يتيح الفرصة للتجريب وتجنب كل المخاطر . كما أنه قد يكون مفرطا فى الحرية لدرجة أنه لا يبرود الفرد بآية حماية من الاخطار الحقيقية التى لم ينهيا الناشئون لمواجهةها . ومرجع هذه الصعوبة هو أنه بينما تكون معظم الاخطار التى يتعرض لها الأطفال مادية ومن ثم يسهل على الكبار تقديرها ، إلا أنه فيما يتعلق بعالم المراهقين فإن الكبار يحكمون عليه بدلالة ما يشتمل فى نفوسهم من مخاوفه وقلق وصراع

العقاب البدنى

مما لا شك فيه أنه ليس ثمة مكان للعقاب البدنى فى أى نظام للتأديب يقوم على العناية بالنجاح وعلى الاحترام والتفاهم المتبادلين بين المعلمين والتلاميذ ، وعلى تهذيب النفس بالتدرج . ومع ذلك فلا بد من كلمة تقولها فى هذا الصدد بسبب الآراء التى يعتنقها الكثيرون من الذين يمارسون مهنة التدريس (١) . من المحتمل أن استخدام العقاب البدنى مع معظم الأطفال الأسوياء و صفار المراهقين عند الضرورة فقط و بروج انسانية ليس له من الآثار النفسية السيئة المباشرة إلا القليل ، بل يبدو أنه فى كثير من الأحيان يحقق الغرض منه ويكون رادعا سريعا مأمون العاقبة لخرق النظام كما أن الكثيرين من الأطفال يؤثرون احتمال فترة من الألم على حرمانهم من الهواء الطلق واللعب بضع ساعات . فنتائج أى نوع من أنواع العقاب

(١) M.E. Highfield and A. Pinsent. A Survey of Rewards and Punishment in Schools. National Foundation for Educational Research. London. Newnes, & Co. Ltd. 1952.

البدني يتوقف على طبيعة العلاقة بين الأطفال والكبار أكثر مما يتوقف على نوع العقاب المستخدم . كما أن كثيراً من الضرر الدائم قد يلحق بالطفل نتيجة لروح العداء التي تكمن وراء السخرية أكثر مما يلحق به نتيجة لضرب معلمه أو أبيه الذي لا يرتاب في محبته له

غير أن هناك حالات معينة ولا سيما بين المراهقين يكون للعقاب البدني فيها أثر سيئ ، لأنه قد يثير مشاعر السادية - المازوكية سواء في ضحاياهم أو مشاهديهم . فعندما يكون المعلم الذي يوقع العقاب البدني عصافياً فإن هذا العقاب قد يتخذ صورة الوحشية الحقيقية . ومن المؤكد أن الخوف المنبعث عن هذا العقاب ، ومشهد عدوان الكبار السافر ، والمتعة التي يحسها التلاميذ ويمتزج فيها السرور بالرعب ، كل ذلك يثير لدى بعضهم على الأقل خيالات مازوكية من نوع شاذ بالغ الخطر . ومما هو جدير بالتأكيد أن الحياة الانفعالية للفرد النامي في مرحلة البلوغ تكون في حالة إتران مقلقل ، وأن العلاقة الدقيقة بين مشاعر العدوان والمشاعر الجنسية يسهل أن يصيبها الاضطراب بصورة دائمة

وقد يكون تأثر الترجسية (عشق الذات) لدى المراهقة بالعقاب البدني أشد وأعمق من تأثرها لدى المراهق ، كما أن نمو الجنسين يضار ضرراً بليفاً بالآلام التي يوقعهم بهم فرد من الجنس الآخر . وفضلاً من ذلك فإن فحص سجلات أية مدرسة تستخدم العقاب البدني يبين أن هناك عدداً قليلاً من الأطفال هم دائماً ضحايا هذا العقاب ، وأنهم فيما يبدو يعتادون عليه بل ويشفقون نوحاً معيناً من الإشباع من أعباء زملائهم . وكثيراً ما تكشف الدراسة الدقيقة لهؤلاء الأطفال نوحاً من سوء التكيف في حياتهم المنزلية أو المدرسية يبرر مساعدتهم على حل مشكلاتهم أكثر مما يبرر توقيع عقاب مستمر غير مثمر عليهم

ونلاحظ أن تناقص العقاب البدني سواء في البيت أو المدرسة في السنوات الأخيرة صاحبه تناقص في المراك والشجار بين الأطفال والمراهقين . ومما هو جدير بالذكر أيضاً أن نظام التعليم في عهد هتلر دفع المدارس والكلية والجامعات إلى اتخاذ خطوات مقصودة لإعادة استخدام سائر أنواع العنف كوسيلة لتنمية روح العدوان (١) . ومن ثم فإن المناداة بعدم استخدام العقاب البدني في البيت أو في المدرسة لا تقوم على أنه قد ينزل الضرر بقلّة من الأطفال أو المراهقين أو الكبار الذين يعانون من نقص في الإتران بدرجة ما ، وإن كان هذا في حد ذاته ذا خطر على الفرد والمجتمع ، ولكنها تقوم على أنها تشجع العدوان الفشوم وتحد قيام نوع من العلاقات بين البشر هي أبعد ما تكون عن الاحترام . وتكون بعض الأطفال قد اعتادوا على ضرب آبائهم لهم ليس دليلاً على أن المدرسة ينبغي أن تتخذ من القوة المادية وسيلة للجزاء

والنظام في الأسرة يختلف من حيث الآثار النفسية عن النظام في المدرسة . والعلاقة بين الطفل وأبيه هي عادة أكثر أصططافاً بالآلون الانفعالي من العلاقة بين التلميذ ومعلميه . وإذا كان نمو الطفل سرياً فانها تزداد رسوخاً ، وفي نطاقها يدور نوع من التفاعل الدينامي المركز بين عناصر المحبة والرضا والعدوان . اما العلاقة بين التلميذ والمعلم فتظل غالباً غير شخصية حتى يوقع المعلم بالتلميذ عقاباً ، وهنا لا يكون المعلم في موقف الراشد الذي يتقبل الطفل ويحبه كما تفعل الأم أو الأب ، ومن ثم يحتمل أن ينظر اليه الطفل على أنه مجرد شخص معتد بفيض أو ظالم دخيل . وأي موقف يتعرض فيه الاطفال لخبرة العقاب البدني المفرط تزيد من عسر نشر نظام بناء في المدرسة كما أنه يزيد ايضاً من ضرورة هذا النظام ، ويجعل لزاماً على هيئة المدرسة التزاماً أن تحمّل الآباء على التفاهم والتعاون (١)

ويجدر بنا أن نلاحظ أن العقاب البدني ليس الاحالة خاصة من العقاب بوجه عام . وينبغي من الناحية المثالية أن تكون التربية البناءة في البيت والمدرسة قادرة على التخلص تماماً من العقوبات جميعاً فيما عدا العقوبات التي يرى فيها المخالف نتائج مباشرة ولازمة للأعمال الخاطئة ، والتي تنجرّد من كلّ عنصر من عناصر الانتقام أو التصف من ناحية الكبار . ولكن يندر تنمية مثل هذا النظام الكامل حتى في المدرسة التي تتمتع بفهم المجتمع لها فهما كاملاً . ولا بد لنا من الاعتراف بأن المجرّبات التي تطبق في عالم الكبار تحفل بعناصر قوية من التصف والهوى الشخصي ومن ناحية أخرى فإن الكثير من العقوبات في الفصل إنما توقع لحفظ مهابة المعلم الثائر أكثر مما توقع لأي سبب آخر ، أو أنها توجد كتوع من التهديد يستخدم لحيل التلاميذ على الطاعة التي يمكن أن تتحقق بصورة تلقائية إذا ائرنّا اهتمامات التلاميذ بمهارة . أن الاطفال ، وأكثر منهم المراهقين ، سريعو الملاحظة والاستياء من عناصر العداء والظلم التي قد يتميز بها نوع التأديب السائد بينهم ، وهم يستغلون اختلاف المعايير لصالحهم ، ويواجهون مجرد الكبت بالوان متعددة من حيل الخداع والتمرد المستمر ، وينوع بدائي من التكتل ضد الكبار

فلسكى تكون التربية بنساء لايد من أن تصب التاكيد على الامور الايجابية ، وعلى النجاح ، وعلى قيمة المحاولات الامينة ، وعلى بلل الجهود للاسهام في صالح الآخرين

كما ينبغي عليها أن تبين طرق السلوك الحميد دون أن تلجأ الى الوعظ . كما أنه لايد من الاقتصاد في استخدام العقاب ، على أن يكون ذلك بعدالة تامة ، وأن تصحبه دائماً محاولة لاقتناع المخالف بأن العقاب نتيجة لازمة

(١) البلاد التي تحرم العقاب البدني في مدارسها لم تصادف متاعب ملحوظة متصلة بالنظام نتيجة لذلك (ومن هذه البلاد مثلاً بلجيكا ولوكسمبورغ ومقاطعة جنيف بسويسرا)

لما فعل . كذلك ينبغي ان تشتق الجراءات قوتها من الرأى العام وليس من السلطة الشخصية للمعلم

ونوع التأديب الذى تستخدمه المدرسة يؤثر فى اتجاهات المراهق نحو نفسه ونحو غيره ونحو المجتمع الذى يعيش فيه ، ويرجع ذلك الى تأثيره فى افراد التلاميذ وما يتضمنه بصورة ضمنية من القيم الانسانية والعلاقات الانسانية . ولهذا فبينما قد يقال ان محتوى المنهج يسهم فى فهم المراهق للعالم الذى هو مقبل عليه فان اطار حياته اليومية وعلاقاته الشخصية بأقرانه وبين يكبرونه ومن يصغرونه سنا بشكل ويصغى بلونه شموره بذاته . وهذان الامران لا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض . وعلى عاتق هيئة المدرسة تقع مسئولية تماسكها وتكاملها عن طريق القدوة وعن طريق المحاولات المقصودة التى تبذل لبيان علاقة الدراسات بالحياة

التربية الجنسية

وتجلى ضرورة ذلك بصورة اشد فى ميدان النمو الجنسى . فالاولاد والبنات عليهم اثناء المراهقة ان يتنقلوا من دور الجنسية المثلية (١) المركزية الذات بدرجة ما الى طور الجنسية الفرية الكاملة النمو الذى يستطيعون فيه انحب والزواج . وأماور الجنس فى المجتمع الحديث تخضع لقدر من التنظيم الشديد أكبر مما يعطى به العدوان ، كما تحاط بعدد لا حصر له من الزان التحريم التى يعتبر الكثير منها ضارا . وفضلا عن ذلك تتضافر العوامل الاجتماعية والاقتصادية بصورة متزايدة على تسويق الزواج فى الوقت الذى تتضافر فيه المجالات البراقة والملصقات والسينما وغيرها من المؤثرات الكثيرة غير المفيدة على تحريك اشتهاات المراهق الجنسية

ان التربية الجنسية تبدأ منذ الطفولة المبكرة ، وعلى أساس تفسير العلاقات بين الام والاب ، وبين الطفل وابويه وأخوته وأخواته ، بينى الطفل اتجاهاته الأساسية التى يتوقف عليها تكيّفه فى المستقبل. كما ان اتجاهات أمه وأبيه الصريحة والمستترة نحو الجسم والوظائف الجنسية ، وطريقة اجابة أسئلته الرتيبة عن الولادة ، ودور كل من الاب والام فى الحمل وما شابه ذلك ، وما يبينه على الملاحظات العابرة التى تصل الى سمعه - كل ذلك يؤثر فى تكوين تفكيره واحلامه فى المراهقة عندما تعمل الطاقة المتزايدة للدافع الجنسى والتغيرات الجسمية المصاحبة للمراهقة على توجيه انتباهه الى ما يعتبر بوجه عام قوة من الزم واشد القوى الدافعة البشرية

ويحسن من الناحية المثالية ان تكتسب الحقائق العضوية عن الجنس ببطء عن طريق الاجابات الحرة الصريحة لأسئلة الاطفال العادية ، وان تستكمل هذه الاجابات بالخبرة بالاشياء الحية وبالدراسة المنظمة للجهاز التناسلى اثناء دروس العلوم العامة وعلم الحياة . بهذه الطريقة يستطيع

(١) يطلق عليها Thousless اسم Proto-sexuality انظر
General and Social Psychology, Univ. Tutorial Press, 1937, p. 171.

الطفل اللام بهذه الحقائق وهضمها قبل أن تشحن المراقبة جو حياته كلها بالانفعالات . ولكن البلوغ يثير مشكلات أخرى يحتاج الفرد النامي إلى معلومات عنها كما يحتاج إلى طمأنينة من ناحيتها ، وأفضل مصدر لهذه المعلومات والطمأنينة هما الأبوان . فهو يحتاج إلى معرفة شيء من التفريات التي يتوقع أن تطرأ عليه ، وإلى أن يتحرر عقله من أحاسيس القلق والذنب فيما يتصل بأمور كالطمث والاستمناء والأحلام الشهوية ، وإلى أن يشعر بأنه ليس هو وحده الذي يحدث له هذه التفريات ، وإلى أن يتعلم احترام جسده وفهمه

أن الكثير من اكتساب المراهقين وسلوكهم المشكل وقتوهم وانشغال ذهنهم وعزوفهم عن العمل يمكن تتبع مصدره إلى ما يعانونه من صراع وقلق متصلين بنواحي نموهم الجنسي . ومن الممكن تخفيف حدتهما بكنة توجه اليهم في الوقت المناسب من شخص كبير يحترموه ويثقون به . وفي حالات غير قليلة — ولا سيما عندما يتفاقم الصراع بسبب التحذيرات غير الحكيمة من الإصابة بالمرض أو الجنون — نستطيع أن نرجع أسباب انتعار المراهقين إلى الجهل الهلوع بالحقائق المبدئية البسيطة أو إلى المعلومات الناقصة الغريبة التي يتداولها الأطفال (١)

ومن نتائج جهل بعض الآباء وخوفهم واتجاهاتهم الخاطئة أن يصبح من العسير أو المستحيل عليهم تنوير أطفالهم في هذه الأمور ، بينما يخطئ نفر قليل آخر منهم بين الجهل والبراءة ويتسامرون على الصمت ، وبذلك يمهدون الطريق لما قد يكون صدمة عنيفة فيما بعد ، ولا سيما بالنسبة للبنات عند الزواج . وفي مثل هذه الأحوال تستطيع المدرسة بالتفاهم مع الآباء أن تتولى هي هذه الناحية من التربية الجنسية لتلاميذها ، بل أن عدا من البلاد يوصى بصورة رسمية (٢)

وهذا يتطلب من كل من المعلم والواعظ الديني والإخصائي النفسي والطبيب أن يفحص اتجاهاته الخاصة ، وأن يحل ما قد يعتل في نفسه من صور الصراع في المجال الجنسي ، وأن يعالج الأمور الجنسية بأمانة وإخلاص على أساس علاقته الطبية بنفسه وتلاميذه كجماعة أو كأفراد . أما إذا كانت العلاقة بين المعلمين والتلاميذ يشوبها العداء أو اللامبالاة فمن المحتمل أن يكون الفضل أو الاضرار بالتلاميذ مصر أي محاولة يبدلها العلم أو أي خبر خارجي في هذه الناحية من نواحي التربية الجنسية . أن

(١) يبدو بنا أن نذكر أن معظم الأطفال يظنون قبل سن ١٣ يضي المعلومات الجنسية (ومي غالبا ما تكون غير دقيقة ومصحوبة بالتأليم) انظر :

L.S. Hollingworth in *Handbook of Child Psychology*, Ed. Murehison, 1939; Partridge, *The Social Psychology of Adolescence*, New York, Prentice Hall, 1939, and N. Carnivet, «Enquête sur l'initiation sexuelle», *Archives de psychologie*, vol. XXIII, No. 91, Jan, 1932.

(٢) انظر مثلا :

Sex Education in Schools and Youth Organizations (Ministry of Education pamphlet No. 119), HMSO, 1943.

امرا كهذا يتوغل في صميم حياة النثر لا يمكن احتماله الا بالحرية في السؤال والامانة في الجواب . ولا يستطيع معالجة المشكلات الجنسية للمراهقين معالجة موضوعية عميقة الا اولئك الكبار الذين امكنهم أن يجدوا حلا لمشكلات حياتهم الجنسية الخاصة ، والذين قد تحرروا من الخوف او الفرة من الصغار ، وتمتعوا بالاشباع في الزواج والابوة .

غير ان توفير المعلومات الموضوعية وتخفيف حدة القلق ليسا سوى جانب واحد من جوانب التكوين السليم للذات الجنسية ، وان اغفال النواحي الشخصية والروحية للعب الانساني قد يؤدي الى كثير من الضرر نتيجة محاولة الفصل بين المظاهر الجسمية والمظاهر الانفعالية للحياة . ان التربية الجنسية بالضرورة اعداد للزواج ولسائر العلاقات المتشابهة المتدرجة بين الرجل والمرأة

ولهذا فان تدريس الدين والتاريخ والادب ، وبخاصة القصة والشعر والدراما ، ذو نفع كبير للمعلم الذي تتوافر لديه الحساسية الكافية ، سواء في اختياره للنصوص او الاسئلة او التعليقات ، لمواجهة استفسارات الفصل الناقصة ولاتاحة الفرص لهم من حين لآخر لمناقشة شئونهم الشخصية في ضوء آراء كبار الكتاب عن الحياة دون أن يتعرض بالنقد الصريح او الضمني لاحكامهم القبرية . كذلك تستطيع مناقشة الخبرات التي يصادفها المراهقون في السينما أن تفيد كثيرا في هذه الناحية

وبدلا من ان يحاول المدرس الحصيف تجاهلها او استنكارها كما او كانت نشاطا فاضحا فانه يتخذ منها وسيلة لتوجيه التلاميذ وصقل ذوقهم وتنمية روح النقد لديهم ، كما يستغل هذه الخبرات الحديثة البراقة في استكمال تعليم التلاميذ في الفصل . وبهذه الطريقة يستطيع التلاميذ ان يروا عناصر الزيف او الانانية او الحسية الخالصة في العلاقات الانسانية في صورتها الحقيقية ، كما تبرز امام عيونهم عناصر النبل والاشارة فيها . كما يستطيع المراهقون ان يميزوا في قصة السينما بين الخيال والقيم المحرفة والافتعال (كما يفعلون في بعض انواع الادب) وبين العلاقات الواقعية السوية التي تقوم عليها السعادة الحقيقية

التعلق وعادة الابطال

يبدو أن الادب هو الحياة في صورة موجزة سريعة ، وفي المراهقة يمر البنون والبنات بكثير من مراحل النمو الجزئي الذي يؤثر في نواحيهم الجنسي النهائية من الناحية الاجتماعية الانفعالية . وهذا أيضا يتطلب من الآباء والعلمين معالجة حكيمة . فكثير من المراهقين يكونون صدقات عاطفية عميقة تنطوي على بعض عناصر الحب عند الكبار - مثل الرغبة في الامتلاك والاعجاب الشديد والرغبة في التقليد وفي الصحبة الدائمة ، والقبالية للتعلق الدليل الجارح ، والفرقة العنيفة الجزمة . ومثل هذه الصدقات قد تبدو في نظر الكبار مضحكة وهذا طبيبا للتندر والسخرية ، بل انها قد تثير غيرة الابوين وتصبح سببا في المشاحنات الغاضبة وتبادل الاتهامات

٨ هي عندما تقوم بين ولد كبير وآخر صغير كما يحدث كثيرا فان الخوف من الجنسية المثلية قد يؤدي الى محاولة الفصل بينهما كذلك يعمل الصبيان الى عبادة الابطال ، وابطالهم اما مدرس يعجبون به او معلم كشافة او قائد ناد او رجل دين او شخصية ليس لهم بها اتصال مباشر كأحد نجوم الرياضة او المسرح . وفي بعض الاحيان قد ينهار التنظيم تماما في فريق للمرشدات او في مدرسة للبنات نتيجة مجموعة من حالات التعلق بالمشرفات ، فمن خدمة تبلغ حد العبودية الى تقديم الزهور الى تقرب رؤية الشخص المحبوب في طريقها الى المدرسة او منصرفه منها . بل وقد يصل الامر في بعض الاحيان الى المظاهر المفرطة للتعلق الانفعالي العنيف . وهنا ايضا قد يرى الكبار في هذه الامور ، سواء عن وعى او لا شعوريا ، عنصر جنسية مثلية ، وكثيرا ما تتخذ استجابتهم لها صورة الهلع الذي يخلق جوا من اللذنب

وتليسل من الاولاد والبنات الاسوياء النمو في مجتمعنا الحديث من يتفادون تماما هذه الخبرات الشديدة التي يبدو انها تخدم غرضا أساسيا في انتقال الفرد من انفعالية الطفولة الى انفعالية الرشد . ففي مراحل النمو المبكرة في العقد الثاني من العمر قد تكون مشاعر الجنسية المثلية من الشدة بحيث تثير الخوف والرغبة في السمو الى موضوع « مأمون » للحب ، كما ان الصداقة القوية او التعلق الشديد قد تكون مرحلة متوسطة بين التواكل الانفعالي التام على الابوين والتحرر الى الدرجة التي يصبح فيها حب الكبار لشخص من الجنس الآخر امرا ممكنا

ومهما كان الدافع النفسي النهائي - وهو أمر يحتمل ان يختلف بدرجة كبيرة من طفل لآخر - فان هذه الخبرات بما لها من شدة وقوة تزيد من معرفة الطفل بنفسه وبغيره . وهي تتحول شيئا فشيئا من الاصجاب الانفعالي المفرط الى التقدير الواقعي الذي لا تشوبه المبالغات العاطفية . وفي اثناء هذه العملية قد تكون هذه الخبرات مبعث قليل او كثير من الالم والاضطراب ، ولكنها لعدم دوامها بسبب طبيعتها التجريبية تتيح للفرد الفرصة لاستكشاف الانفعالات العميقة والعلاقات الشخصية الوثيقة كعدد الحب الحقيقي الايثاري المستمر لدى صفار المراهقين

ولا يظهر الخطر الا عندما يكون احد الطرفين شاذًا او سيئ التكيف او يعوزه الاشباع . فمن المحتمل ان يحدث نوع من التثبيت في الجنسية المثلية او تحدث صدمة جنسية خطيرة اذا ما تعرض ولد صغير لغواية رجل كبير مصاب بالجنسية المثلية او صبي يكبره سنا به ميول جنسية مثلية . بل وحتى في حالة حدوث مثل هذه الغواية فان الضحية قد يمر بهذه الخبرة دون ان يصاب بأذى كبير في النهاية اذا كان هو نفسه آمنًا وحسن التكيف بدرجة معقولة بشرط ان يقوم الابوان او غيرهما من الكبار المتعنين بمعالجة الامر بحكمة ومهارة وضبط نفس ، بدلا من ان يدفعهم فزعهم منه الى تكديس مشاعر اللذنب والخوف في نفس الطفل ولا شك ان المدارس الداخلية غير المشتركة عرضة لظهور مثل هذه

انفصالات فيها ، ولكن الرقابة العاقلة المستنيرة من جانب مشرفين يتمتعون بصحة نفسية سوية ولا يستخلصون من أفعال ومشاعر المراهقين معاني أكثر مما تحتمل ، هذه الرقابة تعتبر أفضصل إجراء وقائي . والمراهقون الذين يتمتعون بحياة كاملة مثيرة لاهتمامهم ومشبعة لهم لا يتعرضون لخطر ألوان الشذوذ الجنسي

والبنات أقل تعرضا لخطر الجنسية المثلية من البنين حتى في حالة وجودهن في مدارس داخلية خاصة بهن ، ولكنهن يزدن عنهن من حيث الاستعداد المتأصل « للتعليق الشديد » بفرد من نفس جنسهن ومن حيث التعرض لخطر هذا النوع من العلاقات . وكل ذلك يتوقف على نضج الراشد المعنى وعلى استجابات غيره من أعضاء هيئة المدرسة أو الآباء . فإذا كانت رئيسة نادي الشباب أو رئيسة فريق المرشدات أو المعلمة نفسها غير ناضجة أو تعاني من الإحباط فإنها قد تسعد بهذا الملق القريب ، وقد تشجعه لصالحها لتظفر بسيادة على التلميذة تستمر معها لفترة تزيد على الفترة العادية أو المرغوبة

وقد نجد مقابيل ذلك ان الاجلال العاطفي الذي تعبّر عنه التلميذات قد يثير قلقا أو عداوة وقائيا نحو الذات سواء في نفس الشخص الذي ينصب عليه أو في نفس المعلمات جميعا بوجه عام ، وهنا يرفض التعليق بقسوة أو يستنكر بمرارة مما يثير في نفس التلميذات شعورا اليما بالحماقة أو السوء على الرغم منهن . وكثيرا ما يزيد الآباء الامر تعقيدا عندما يستجيبون لما يلحظونه من تعلق طفلتهم بشخص غريب بالغيرة الفاضبة أو الساخرة وبالرغبة في الاستئثار بهذا التعلق . بينما لو أدرك الآباء ، أو المعلمة ، هذه المظاهر « حب » المراهقة على حقيقتها ، أي على أنها مرحلة انتقال بل ومرحلة ضرورية للنمو ، فإنهما يستطيعان أن يفيدا منها بصورة بناءة كوسيلة لفرس العلاقات الانسانية التي تؤدي الى التكيف الجنسي السعيد فيما بعد

أما الغيرة العنيفة وحب التملك وتأثيرهما الضار على حياة المراهق ، وما ينجم عنهما من مرارة ومتمعة ، والمغالاة في تقدير المحبوب ، بل وحتى ذبول هذا الحب وخيبة الأمل فيه في النهاية ، كل ذلك ذو قيمة في تنظيم عواطف المراهقة ، وفي نقلها بالتدريج الى الحب الصادق الإيثاري للغير . بل وحتى ذبول هذا الحب وخيبة الأمل فيه في النهاية ، كل ذلك ذو قيمة في تنظيم عواطف المراهقة ، وفي نقلها بالتدريج الى الحب الصادق الإيثاري للغير ، ذلك الحب الذي هو أساس العلاقات الناجحة في الزواج . وهذه الخبرة العاطفية خارج نطاق الحياة الانفعالية المركزة في داخل الأسرة قد تكون الخبرة الوحيدة التي تتاح لها في ميدان علاقات الحب القوية قبل أن تتعرض لأول خبرات الجنسية الغيرية

التعليم المختلط

ان التعلق الشديد والصداقات العاطفية القوية اوسع انتشارا واكثر دواما واشد انطواء على الضرر في المدارس غير المشتركة . ومن حسن الحظ ان معظم الاطفال الذين يلتحقون بهذه المدارس يأتون من أسر بها أطفال من الجنس الآخر ، وبالتالي يكون الفصل بين الجنسين بالنسبة اليهم غير تام في غير ساعات الدراسة ، ومن هنا كانت الفرصة متاحة لكل من الجنسين لعدم تكوين افكار عاطفية خاطئة عن الجنس الآخر ولعدم تسويف الحياة في عالم مزدوج الجنس الى وقت متأخر من العقد الثاني من العمر . اما في المدارس الداخلية فان الفصل بين الجنسين يكاد يكون تاما ولا شك ان الجمع بين البنين والبنات في التعليم له مبررات كثيرة حينما

يلقى تأييدا من الاتجاهات والتقاليد في المجتمع . فهو يساعد على اقامة علاقات سليمة بين الجنسين في مرحلة المراهقة ويشجع على انتشار افكار المساواة والتقبل والاحترام المتبادلين . فالبنت لا تصعب في نظر الولد مجرد شيء بعيد غامض كما ان الولد لا يفدو في نظر البنت حيوانا بداليا او فارسا خياليا في درع لامع . والتعليم المختلط يساعد على الاقل على ان يكون الحب عندما يأتي قائما على تقدير للجنس الآخر على اساس الخبرة اليومية المتصلة بالنشأة معا ، وعلى اساس الماهية الصحيحة لاختلاف الجنسين من حيث التنظيم الجسمي والانفعالي . كما ان المدرسة المشتركة تعنى عادة وجود هيئة تدريس من المعلمين والمعلمات تيسر الفرصة لوجود جو اجتماعي يتوازن فيه عنصر الذكور والاناث

اما حينما يكون التعليم المختلط غير مرغوب فيه لسبب من الاسباب ، فعندئذ يمكن تنظيم مناشط عقلية واجتماعية مشتركة ، للتلاميذ الكبار على الأقل ، بقصد اناحة المجال امام البنين والبنات للمعسل واللعب والتنافس والتعاون معا ، وليدركوا ان الفروق بين الجنسين قد تعنى ايضا فروقا في الاستعدادات ووجهات النظر والدور الاجتماعي ، ولكنها لا تعنى اختلافا في الانسانية او في القيمة . فالمعرفة التي تكتسب على اساس احترام الغير لا تقتل البراءة او الخيال العاطفي ، كما انه ليس ثمة ما يدعو للرثاء اكثر من ان يصل المراهق ، ذكرا كان ام انثى ، الى متبسة الرشد وعقله مشحون بالاوهام او المخاوف العاطفية نحو الجنس الآخر

ومعظم المقاومة الموجهة الى التعليم المختلط مصدرها الخوف المتناصل واللاشعوري في كثير من الاحيان من الخبرة الجسمية الجنسية المبكرة قد يكون من المصير بوجه خاص على اولئك المدرسات غير المتزوجات ممن يعانين الاحباط والقلق في حياتهن الخاصة ان يحلن دون افعال هذا الاحباط والقلق في اتجاهاتهن نحو تلميذاتهن ، ولهذا فان مسلكهن حيال ذلك الغزل الطبيعي العابر الذي يصدر عن البنات والبنين ، بل وحيال ذلك الانجذاب الطبيعي الدائم الذي يحس به افراد احد الجنسين نحو افراد الجنس الآخر ، يكون مسلك من يتوقع حدوث كارثة محققة ، ومن

ثم يحاولون بشنى الوسائل الجبلولة دون وقوع الامر المحتوم فبلمن وبعمرن البنات اللاتى يرونهن يتحدثن الى البنين . وبهذا يضيقن على ما قد بدا بريشا لونا من التحريم بل من التائيم الخلقى

اما المراهقون الذين تمتعوا بنمو سليم ونشأوا فى بيوت سمبسة متماسكة وتمتعوا بقدر كبير من الحرية الشخصية فاتهم كقاعدة عامة لا يتمادون فى تجريبهم الجنس لان سنوات العقد الثانى من العمر تتميز بنوع من الحياة الواقى ، واذا ما ضل ناشان سواء السبيل فان الخطأ يقع على عاتق تنشئتهما السابقة وعلى اتجاهات الكبار المحيطين بهما اكثر مما يقع على مجرد الفرصة التى اتيحت لهما . والحق ان تقبل الكبار لامور الجنس ولاهتمام المراهقين من أحد الجنسين بالجنس الآخر تقبلا محررا من الانفصال ، وفهمهم العطوف لعنى الحب البرىء بالنسبة لمن يحسه ، واصرارهم الهادىء على ان كل هذه الامور جزء طبيعى من الحياة وان كانت كثرها من الامور يحسن ان تخضع لضبط النفس ، كل ذلك يعتبر اضمن وقاية من الخبرة الجنسية المبكرة . اما المخطر والفصل بين الجنسين والومظ الخالق وما شابه ذلك فيحتمل ان يؤدى الى الاخفاء . كما يحتمل ان تعجل بالنتائج غير المرغوبة التى تحاول تجنبها ، بدلا من ان تتلاقى وقومها

ان الشخص الذى يتمتع بصحة نفسية طيبة يتقبل الجنس على انه جزء طبيعى من الحياة وليس على أنه كل الحياة . وان اتجاهات الافراد نحو الجنس الآخر التى تقوم على الفهم الحقيقى للجنس الآخر واحترام لخصيته هى الاساس الصالح الوحيد للزواج . وان يسر نمو هذه الاتجاهات او عسره يتوقف على سائر المتصلين بالناشئ النامى ، فهو يتوقف على الابوين من حيث نمط العلاقات الشخصية الذى يسرانه له : وعلى المعلمين ورجال الدين وغيرهم ممن يتصلون بالبنين والبنات من حيث الاحكام التى يصدرونها على السلوك والقذوة التى يضعونها ، واستعدادهم لان يناقشوا فى غير انفصال المشكلات التى تضايق الناشئين ، ولان يحجموا عن التعليقات العدائية او الضارة

تعليم البنات

لغة كلمة تقولها فى ختام هذا الفصل من تعليم البنات . ان التقليد السائد فى التعليم الاوروبى هو فى جوهره تقليد يتعلق بتعليم البنين ، اما تعليم البنات فقد كان فى الماضى قاصرا الى حد كبير على التسلوب على الاعمال المنزلية واكتساب المهارات او الزايات التى يحتمل ان تجتنب الزوج . ولكن تحرير المرأة التدريجى فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ادى الى المطالبة بتكافؤ فرص التعليم ، وان كنا نجد حتى اليوم ان عدد البنات اللاتى يواصلن التعليم الاكاديمى فى معظم البلاد اقل من البنين ، كما ان عدد الطالبات فى الجامعات اقل من عدد الطلاب . ولكن يمكن القول

بوجه عام أن نوع الدراسات وتنظيم المدارس ذاتها بل وطرق التدريس أيضا الخاصة بالبنات تتخذ الشكل الذي يعتبر ملائما للبنين ولعلنا نتفق على أن الفروق العقلية الواضحة بين البنين والبنات قليلة وغير مؤكدة ، كما أننا قد نعتزف بأن الفروق بين الجنسين من حيث المزاج والميول وتنظيم التعبير عن العدوان واتجاهه وبناء الشخصية وما شابه ذلك يحتمل أن ترجع إلى حد كبير إلى الضغوط الاجتماعية ولا سيما عملية التتمصص التي تؤدي بكل ولد أو بنت إلى اكتساب دوره الجنسي ؛ ومن ثم فإن في الامكان أحداث قدر كبير من التغيير فيها عن طريق تغيير البيئة . ومع ذلك تظل الفروق البيولوجية وبخاصة فيما يتصل بالحمل ورعاية الأطفال عاملا هاما في ايجاد الفروق في الدور الاجتماعي الذي يقوم به كل من افراد الجنسين في الكبر

وهذا ينبغي أن يجعلنا نتساءل عما اذا كان لابد لتعليم البنات في المراهقة على الأقل أن يعامل تعليم البنين . صحيح أن معظم المدارس تخصص دراسات معينة لكل من البنين والبنات . فالطهو والحياكة والتدبير المنزلي تعتبر من مناسط البنات ، بينما اشغال الخشب والحدائق وما شابهها تعتبر مناسبة للبنين وحدهم . وفيما عدا المدارس الأكاديمية ولا سيما مدارس التعليم المهني بمعناه الدقيق ، نجد طبيعة الحال قدرا اكبر من التنوع وملاءمة أدق في المناهج لحاجات البنات وميولهم الواضحة وأن كان معظمهم سيصبحون زوجات وأمهات بعد فترة توظف انتقالية

ومن ناحية أخرى فإن المدارس الأكاديمية للبنات تدار على أساس افتراض ضمنى مؤداه أن البنت الذكية لابد أن تعد نفسها لتنافس الرجال في ميدانهم ، وأنها بدلا من أن تتقبل بسرور كونها امرأة يجب عليها أن تعتبر ذلك معوقا غير عادل لابد من الانتصار عليه . وهذا يفسر إلى حد ما انخفاض معدل الزواج لسببا بين التعلعات والذكيات ، وما يترتب عليه من جذب لا في حياتهن الخاصة فحسب بل وفي حياة المجتمع بأسره وحياة أبنائه في المستقبل . وإن مجرد تلقى المراهقات تعليمهن على أيدي مدرسات غير متزوجات ، وكون الزواج في كثير من البلاد يعوق المرأة عن التدريس ، يزيد من عدم التوازن في الجو الذي تتعلم فيه المعلمات من البنات ويؤكد الانكار الضمني لدور المرأة

ولكن من الغريب أن التعليم المختلط يقلل من ذلك نظرا لأن اختلاف الجنسين في أسلوب معالجة مادة واحدة ولا سيما المواد التي تتضمن عناصر انفعالية واجتماعية كاللغة والأدب ، يرفع من شأن اسهام كل منهما ، وإذا احسن استخدامه يمكن أن يؤدي بكل منهما إلى تقدير وجهة نظر الآخر . هذا فضلا عن أن الفصل بين الجنسين وأن كان أمرا ضروريا في أنواع معينة من النشاط إلا أنه لا ينبغي أن يطبق تطبيقا جامدا في كثير منها - كالطهو أو اشغال الخشب أو المعادن أو التطريز مثلا - مما كان يعتبر حتى الآن مناسبا لأحد الجنسين دون الجنس الآخر

ولكن التعليم المختلط لا يحل المشكلة الجذرية في تعليم المرأة الا وهي مشكلة رفع مستوى اسهام المرأة في حياة المجتمع مع تنمية ثقتها بنفسها ككائن مختلف عن الرجل ولكنه ليس اسمى منه أو أدنى . وجانب من حل هذه المشكلة يرتبط بتغيير بناء الاتجاهات في مجتمعنا بأسره ، وأن في وسع مدارسنا أن تفعل أكثر مما تفعله الآن سواء فيما يتعلق بعملية التغيير أو فيما يتعلق بتنمية خلق زوجات المستقبل وامهاته بصورة أكيدة سوية



المراجع

- ALLEN, A.B & WILLIAMS, E.H. *The psychology of punishment*. London, Allman, 1936. 148 p.
- ALLERS, R. *Sexualpädagogik : Grundsagen und Grundlagen*. Salzburg, Anton Pustet, 1934. 270 p.
- ARATO, A. *L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe*. Bruxelles, Le Begue, 1934. 312 p.
- BARBER, G. O. *School education in hygiene and sex*. Cambridge, Hueffer, 1936. 84 p.
- BERGE, A. *L'éducation sexuelle et affective*. Paris, Editions du Scarabée, 1942. 172 p.
- BIBBY, C. *Sex education*. London, Macmillan, 1944. 222 p.
- BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION. *L'admission aux écoles secondaires*. Genève, 1934. Publ. no. 34. 222 p.
- CHAMBRE, P. *La famille et l'école devant le problème de l'éducation sexuelle*. Paris, Fédération nationale des associations de parents d'élèves des lycées et collèges, 1948. 200 p.
- CORNIOLEY, H. *Das Schulkind ausserhalb der Schule*. Bern, Schuldirektion, 1938.
- GRICHTON-BROWNE, J. *Report on the alleged over-pressure of work in public elementary schools*. London, HMSO, 1884.
- CROUZET, P. *Bachelières ou jeunes filles*. Toulouse et Paris, Privat-Didier, 1949. 328 p.
- DOMS, F. P. « Recherches expérimentales sur la paresse des écoliers », *Revue de pédagogie*, Cahier VI, Bruxelles, 1938.
- DURAND, S. M. *Educación femenina. Caminos nuevos*. Lyon, Les Editions de l'école et la famille, 1949. 288 p.
- ERRANDONEA, I. *El plan de bachillerato actual*. Madrid, Razon y Fe, 1943. 98 p.
- FOREL, O. *L'accord des sexes*. Paris Payot, 1953.
- FRICKER, A. *Das Gefahrenmoment in der Mädchenziehung*. Luzern, Verlag des Instituts für Heilpädagogik, 1941. 140 p.
- GONCALVES VIANA, M. *Exames escolares e concursos*. Lisboa, Garcia & Carvalho, 1949. 141 p.
- GRIFFITH, E. F. *Sex and citizenship*, 4th ed. London, Methuen, 1948. 224 p.
- HAENSEL, L. *Die Jugend und die leibliche Liebe*. Innsbruck, Kierle, 1938.
- HUBBARD, E. M. *Education for family life* (Education paper, no. 4) London, British Social Hygiene Council. 20 p.
- HUGUENIN, E. *La femme devant son destin*. Neuchâtel, La Baconnière, 1942. 190 p.
- KING, J. L. *Sex enlightenment and the catholic*. London, Burns, Oates & Washbourne, 1944. 68 p.
- Les équipes de Saint-Joseph de Reims présentées par elles-mêmes*. Reims, 1947. 78 p.
- MESEGUER, P. *Aspectos técnico-administrativos del examen de bachillerato*. Madrid, Fax, 1945. 16 p.

- MILLOT, A. *L'éducateur et l'action éducatrice*. Paris, Presses universitaires de France, 1941. 156 p.
- MILNER, M. *The human problem in schools*. London, Methuen, 1938. 320 p.
- MORGAN, A. E. *Youth services*. London, Longmans & Green, 1948. 40 p.
- NATIONAL UNION OF TEACHERS. *Sex education in the schools*. London, 1947.
- NEW EDUCATION FELLOWSHIP. *Examination tangle and the way out*. London, W. Rawson, 1935. 116 p.
- RENAULT, J. *Nos adolescents*. Paris, Lethielleux, 1936. 142 p.
- ROSSIER, J. *L'éducation sexuelle*. Genève, Imprint, 1938. 14 p.
- SHEARS, L. W. *The dynamics of leadership in mixed adolescent groups*. Thesis. London, University of London Institute of Education, Library, 1952.
- SKINNER, J. W. *School stresses. The grammar school today and tomorrow*. London, The Epworth Press, 1949. 128 p.
- STEPHANI-CHERBULIEZ, J. *Le sexe: à ses raisons*. Ruschlikon-Zürich, A. Müller, 1946. 147 p.

مشكلات الجماعات الخاصة^(١)

تربية الاطفال الشواذ

ان المدارس في الامة تعمل بالضرورة على تحقيق ما ينبغي ان يكون ، وهدفها الرسوم هو تعليم غالبية الاطفال . ومع ذلك فقد اخلت المحاولات - كما سبق ان ذكرنا - بتزايد لتكييف التعليم بحيث يعنى بالفروق الفردية بين الاطفال وما يترتب عليها من نوع الحاجات حتى لدى الجماعات العادية منهم . . غير ان هناك مع ذلك درجة معينة من الانحراف - في الذكاء او الاستعداد الحسي او الاحتمال البدني او النمى الانفعالي - لا يستطيع عندها أى صف عادى ان يلائم نفسه للفروق ، مهما كانت قوة الرغبة ومهارة التدريس ، من غير ان يضحي بصورة خطيرة بكفاية الاطفال « العاديين » والمتعرفين وميولهم

ويتوقف تحديد ذلك على مرونة المدرسة او تنظيم الصف من ناحية ، وعلى مهارة المعلم وحجم الصف ووفرة الادوات من ناحية اخرى . . فالمعلم الخبير الجيد التدريب مثلا ، يستطيع ان ينظم نشاط مجموعة من عشرة اطفال بحيث يوفر لهم تعليما حسنا حتى ولو كان ذكاؤهم يتراوح بين الشذوذ الملحوظ وما يقرب من العبقرة ، وحتى لو كان بعضهم يعاني من معوقات جسمية او حسية ، بينما طفل كفيف واحد او طفل واحد يعاني من اضطراب حاد في الشخصية . قد يخل بتنظيم العمل في صف يضم ثلاثين أو خمسة وثلاثين طفلا ، أو يكون مصيره هو نفسه الاهمال

ومعظم البلاد الاوربية تدرك ان هناك اطفالا لا تستطيع صفوف المدارس العادية الابتدائية والثانوية ان توفر لهم تعليما مثمرا . ومع ذلك ينسدر ان تتخذ في أى مكان الاجراءات المناسبة لجميع من يستطيعون الاقادة منها ، وكثير من البلاد لا تعترف من الناحية الادارية بان هناك جماعات معينة ذات حاجات خاصة ، وان هناك غير هؤلاء من لا يعطى باى تعليم ، فان يتلقى نوعا من التعليم لا يلائمه

ومما عاق - ولا يزال يعوق - التقدم في هذه الناحية ، ذلك الخلل بين التصنيفات الطبية والتصنيفات الشبيهة بالطبية المبينة على أسباب وأعراض مفترضة وبين نوع المعاملة التربوية اللازمة للأطفال المعوقين أو ذوي الإمكانات الخاصة . ولهذا قد يكون التصنيف المبني على الحاجات التربوية أفضل من سواء بالنسبة للأطفال الذين في سن التعليم . وهنا قد نجد في الأساليب التي اتبعتها المملكة المتحدة بعد الحرب تقدما ملحوظا فاستنادا على المفهوم الوارد في قانون التعليم لعام ١٩٤٤ من أن لكل طفل الحق في أن يتعلم وفق سنه وقدرته واستعداداته ، قامت وزارة التربية بوصف الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بأنهم جميع أولئك الذين لا يستطيعون أن يتعلموا في المدارس العادية بدون اتخاذ ترتيبات خاصة على الأقل (١)

ويتطلب القانون من السلطات التعليمية أن تكشف جميع هؤلاء الأطفال ممن هم في سن التعليم وأن تتخذ كافة الإجراءات التي تناسبهم . وفضلا عن ذلك فإن للآباء الحق في توجيه نظر السلطات التعليمية إلى أطفالهم ابتداء من سن الثانية إذا كانوا يعتقدون أنهم معوقين بأي صورة من الصور وأن يطلبوا منها العمل على توفير الإجراءات التعليمية الكافية لهم وتنفيذ مثل هذا التنظيم تنفيذا كاملا إلى نهايته يؤكد تنوع وتعقد الظروف التي قد تجعل التعليم في المدرسة العادية لا يناسب طفلا بعينه كما بلغت النظائر إلى العلاقات القائمة بين العوامل التربوية والنفسية والطبية والاجتماعية وإلى الحاجة إلى الفحص الكامل الذي لا يشمل فقط العوامل الجسمية وشبه الجسمية وإنما يشمل أيضا الطفل في مجموعه من حيث إمكانيات تكيفه للتعليم مباشرة لحياة الكبار فيما بعد ومن الضروري أيضا مراعاة الحرص الشديد عند التوجيه باتخاذ إجراءات خاصة والمرونة الكبيرة في إجراءات التعليم مع زيادة التدقيق في اختيار الأطفال للمدارس أو الصفوف الخاصة . وبالإضافة إلى ذلك كله فإن صبب التأكيد على تمايز الحاجات التعليمية يجعل من الممكن الاستغناء عن إجراءات الشهادات القانونية التي كثيرا ما أصبحت تعني إقصاء الطفل عن نظام التعليم العادي إقصاء تاما لا ينقضى ، والتي تعتبر في نظر الإبرين والمجتمع وصمة مشينة

١ - ضفاف القول

المعتوهون والبلهاء

ان الانحراف الملحوظ من الذكاء المتوسط هو اشد انواع الانحراف وضوحا ومن اول الحالات التى ظفرت بالعناية والاهتمام . فالأبله والمعتوه وكلاهما تقل امكانية النمو العقلى عنده عن نصف امكانية الطفل العادى كثيرا ما يسهل التعرف عليهما بعد الولادة بقليل او فى المرحلة السابقة على المدرسة . ويبلغ مجموع هؤلاء الاطفال حوالى ثلاثة فى الالف من مجموع السكان وتصل نسبة كبيرة منهم الى درجة الضعف العقلى بمعناه الصحيح اى انهم حالات بالولوجية اصيلة للنقص الناجم من عوامل الوراثة او البيئة . وقليل منهم من لا يعانى من اى اضطراب مرضى وهم يقعون فى اقصى المنحنى الاعتدالى لنمو الذكاء ومن المعتذر باستثناء الحالات الناجمة عن نقص افرازات الغدة الدرقية ، رفع مستوى القدرة الفطرية لديهم بالوسائل الطبية او بشيها من الوسائل (١) . ومن ثم تصبح المشكلة مشكلة تربيتهم وتعليمهم بحيث يستطيعون الاستفادة الى اقصى حد ممكن من استعداداتهم المحدودة . لاشك أن نسبة ضئيلة منهم يبلغ بها ضعف الاستعداد العقلى او الاضطراب العضوى او الانفعالى مبلغا يجعلها عاجزة عن تكوين أبسط العادات وافضل ما يمكن عمله لثل هؤلاء هو توفير العناية الرفيعة بهم حتى نقيهم انزال الضرر بانفسهم او بغيرهم ، الا ان الغالبية منهم يمكن ان تتعلم بدرجة محدودة للغاية كيف تاكل وتلبس بنفسها تحت الاشراف . كما يمكن أن تشكل اجتماعيا بدرجة معتدلة . بل وأن تعمل بيديها بمض الاعمال الشديدة البساطة والرتابة . ولكنها لا يمكن ان تتولى امالة نفسها . بل ولا تستطيع حتى فى انطب الظروف ان تتجاوز مستوى طفل عادى فى السابعة

ومعظم أفرادها يعجزون عن تعلم قراءة أبسط الكلمات أو القيام بأبسط العمليات الحسابية . ومع ذلك فهناك من الشواهد ما يشير الى أن عددا أكبر منهم قابل لتدبر من التدريب أكثر مما هو ميسور لهم في الوقت الحاضر . ومما يؤسف له أن نجد كثيرا من المؤسسات الخاصة بمثل هؤلاء من الاطفال والكبار لا تقدم لهم سوى العناية الطبية والرعاية البدنية ولا تتركس وقتا أو جهدا للتدريب المنظم الذى يمكن فى كثير من الحالات ان يحسن حياتهم بصورة ملحوظة

(١) بدأت طائفة من المحاولات لرفع مستوى ذكاء الاطفال من ذوى الضعف العقلى الشديد من طريق استخدام سطح الجيولاميك . وكانت النتائج مختلفة وغير قاطعة حتى الآن

ذوو الصنف العقلي المتوسط أو البسيط

وهناك فئة أكبر عددا تبلغ حوالى ٢ ٪ أو ٣ ٪ من السكان . وتقع بين الفئة التى ذكرناها وفئة الذين يسمح لهم ذكاؤهم بالإفادة بدرجات متفاوتة السهولة من التعليم المدرسى العادى . وهذه الفئة تعتبر مشكلة تربوية واجتماعية ضخمة . . مشكلة لا يستطيع اعداد المدرس العادى له أن يتناولها. ولثل هؤلاء الاطفال الذين تتراوح نسبة ذكاؤهم بين ٤٠ الى ٥٠ (١) وبين ٦٠ الى ٧٠ أقيمت فى معظم البلاد الاوربية (٢) فصول أو مدارس أو مؤسسات خاصة . غير انه مما يؤسف له أن النظام المعد لهم من شأنه أن يعزلهم تماما عن باقى الاطفال . كما يعزلهم أحيانا عزلا كاملا أو جزئيا عن أقرانهم (٣) بل ويحرمهم من الاختلاط الحر بباقى افراد المجتمع . كما أننا بالمثل ما زلنا نطلق على فئة المنحرفين كثيرا عن المتوسط أسم ضعاف العقول

ونحن فى معظم الحالات لا نجد عوامل مرضية جسمية أو عضوية اكيدة يمكن أن نعزو اليها قصورهم العقلى . ويجب علينا فى حدود معرفتنا الحالية أن ننظر اليهم على أنهم مجرد حالات انحراف سالب عن المتوسط بنفس الطريقة التى ننظر بها الى ذوى القدرة العالية من الاطفال على أنهم حالات انحراف موجب ، أو بعبارة أخرى أنهم غير عاديين وليسوا ناقصي عقول . . ومثل هذا التمييز الذى قد يبدو لفظيا يتضمن نتائج هامة فيما يتعلق بمعاملة هؤلاء الاطفال .

(١) بعض البلاد كالمملكة المتحدة ، قد تبنى الاطفال الذين تقل نسبة ذكاؤهم عن ٥٠ عن نظام التعليم العادى ويضمهم فى مراكز مهنية (للمنايا بهم أثناء الفهار) أو فى مؤسسات . ولكن التفرقة التى يتضمنها ذلك تعتبر مضطربة الى حد كبير . ويجب اعتبار هذه المراكز مرافق للتعليم ، ومن ثم فهى جزء من نظام التعليم

(٢) من ذلك مثلا ان كل مدينة ، وكذلك معظم القرى الكبيرة ، فى هولندا بها على الاقل مدرسة خاصة لتعليم المولة للاطفال الذين تقل نسبة ذكاؤهم عن ٨٠ ، وهذه شبيهة بما يحدث فى المملكة المتحدة واسكتلندا . ويوجد فى مقاطعة جيف ٢٨ صفا خاصا مدنيا وفصلين ريفيين . ويبلغ عدد الصفوف النهائية الخاصة بالاطفال الذين تقع نسبة ذكاؤهم بين ٧٠ و ٨٧ فى فرنسا ١٣٠٠ صف منها ١٥٠ فى مقاطعة السين ويصل مجموع التلاميذ فيها الى ٢٠.٠٠٠ . وهناك ١٠٠٠ تلميذ من ضعاف العقول يتلقون تعليمهم فى المراكز النهائية التى تجمع بين التدريب التربوى والمهني والمنايا الطبية و ١٠.٠٠٠ آخرين كمنى بهم مؤسسات الإقامة والإيداع ومستشفيات الطب العقل و ٧٠٠٠ يخدمهم فى مؤسسات طبية تربوية (انظر أيضا الهامش التالى)

(٣) فعلا جاء فى تقرير لقمه المركز الرئيسى لرعاية الاطفال الى المؤتمر العول لرعاية الاطفال المنعقد فى غرب عام ١٩٥٤ عن استقصاء قام به ان سيجا من الذ ٣٣ مؤسسة الخاصة بضعاف العقول من الاطفال لا تتصل اتصالا بالايام . وأن الزيارة مسروح بها فى ١٣ من مؤسسة تربوية فى منطقة باريس فى يوم واحد محدد كل شهر . وفى ١٠ مؤسسات فى يوم محدد عدة مرات فى الشهر ، وفى مؤسستين كلما رغبتم الاسرة ، ومؤسسة واحدة لم تفتح أى قواعد للزيارة . ومؤسسة واحدة لا تسمح بها الا فى حالات خاصة . كما أن ١٧ من هذه المؤسسات تسمح للاطفال بالبقاء فيها أثناء العطلات ، منها اثنتان لا يسمحان بذلك الا فى مناسبات غير عادية . . تصرح بها بانتظام ولكن لفترة قصيرة ، ١٠ تسمح بها طيلة العطلات الدراسية

أن لفظ « النقص » يتضمن فيما يبدو ناحية تتطلب العلاج الطبي بينما العامل الاساسى فى مساعدة هؤلاء الاطفال على النمو هو فى معظم الحالات ترويضهم بالتربية الخاصة التى تقتبس لهم بحكمة . وتوفير نظام سليم من العائلة الاجتماعية والنفسية لذويهم . وفى بعض الاحيان يكون هؤلاء الاطفال اقل من سواهم من الناحية الجسمية ويحتاجون الى عناية طبية خاصة بل وقد يكون من الضرورى أن يقضى نفر قليل منهم فترات طويلة فى المستشفيات والمؤسسات . ولكن يجب اتخاذ اجراءات تربوية خاصة بهم جميعا . وأن يكون اغلب هذه الاجراءات فى المدارس أو فى الصفوف التى تخضع مباشرة لاشراف السلطات التعليمية . ومما يزيد فى أهمية ذلك أن عددا غير كبير من الاطفال الذين يبدو بوضوح أنهم دون العاديين فطريا يتحسنون فى الطفولة الوسطى أو المتأخرة بدرجة تبرز اعادتهم الى الصفوف العادية

الاشياء العادية

أن الغباء الشديد لدى الاطفال الذين لا تكاد امكانتهم العقلية تبلغ أكثر من ثلثى الامكانية المتوسطة أو تقل عنها ، يؤدي عادة الى التعرف عليهم قبل نهاية مرحلة الدراسة الابتدائية على الأقل . غير انه تبقى بعد ذلك فئة يبلغ عددها أربعة أو خمسة أمثال هذه الفئة وتصل الى حوالى ١٠ أو ١٥ ٪ من مجموع تلاميذ المدارس ، وهذه الفئة لم يسن بتوفير الاجراءات التعليمية الخاصة الكافية لها الا عدد قليل من المدارس فى أوروبا على الرغم من انها تضم أطفالا تتراوح نسبة ذكائهم بين ٦٥ و ٨٥ الى ٩٠ . ولا يتضح غباؤهم فى المراحل الاولى على الأقل الا اذا لوحظوا بعناية ومثل هؤلاء الاطفال قد يجتازون مرحلة التعليم الالزامى بأكملها دون أن يلحظهم أحد

وهم أيضا فى نموهم فى شتى النواحي . وقد يتخلفون عن الاطفال العاديين فى تعلم القراءة أو لا يكتسبون سوى المظاهر الآلية لها . ويتخلفون بصورة ملحوظة فى الفهم . ويعانون عسرا خاصا فى الحساب . كما ان اكتسابهم للعادات الاجتماعية وبخاصة تلك التى تتضمن الصبر بالنتائج يكون اشد بطئا وأكثر عسرا . وكلما تقدموا فى الدراسة ازداد تخلفهم بالنسبة لقرانهم حتى ولو استطاعوا أن يستغلوا ذكائهم المحدود (الامر الذى لا تستطيعه سوى قلة منهم فى الحقيقة) والتربية التى لا تراعى القدرة المحدودة لثل هؤلاء الاطفال . وبخاصة فى المدارس التى تسير على نظام النقل السنوى (١) . هذه التربية تنزع الى أن تفقد مرحلة اخفاق موصول . وكثيرا ما تكون عقوبة متكررة وجهدا فاشلا . وإذا ما روى

(١) كذلك يعتبر الطفل على أساس السن أمرا مؤسفا ، ولكنه من ناحية أخرى يعنى أن الطفل الغبي لن يكون لديه من الوقت ما يكفى ليتعلم بسرعه الخاصة ، وأنه سيظل الى صف جديد ليواجه أعلا جديدة قبل أن يكون قد تسمى له الوقت لتثبيت القديمة

الانصراف عنها بسبب مدم جدواها - ويحدث هذا عاجلا أكثر مما يحدث بعد وقت طويل - فان ذلك يكون باعثا على خيبة الامل في نفوس التلاميذ وسببا في ملالة آبائهم ومدرسيهم لهم . ولا يدعششنا أن نجد من بين هؤلاء التلاميذ من يعاني من مشكلات النمو والشخصية . ومن يتقلب معتدبا أو جانحا .. كما انه ليس بمستغرب أن يفقد الكثيرون منهم في مستقبل حياتهم آمين أو شبه آمين

جدول (١)

النسب التقديرية لمختلف مراتب الضعف العقلي بين أطفال المدارس (١)

درجة الضعف العقلي	المصطلح الاول استعماله	نسبة الذكاء بالتقريب من مجموع تلاميذ المدارس	النسبة المئوية بالتقريب
ضعف عقلي شديد	معنوه Idiot (في انجلترا وفرنسا وأمريكا والمانييا)	١٩ -	٠.٦ %
ضعف عقلي متوسط	البه Imbécile في انجلترا وأمريكا Imbécile Profond/léger في فرنسا Imbezil في المانيا	٢٠ - ٤٩	٠.٢٤ %
ضعف عقلي بسيط	مأفون feeble-minded في انجلترا moron في أمريكا Débile profond في فرنسا Debil في المانيا	٥٠ - ٦٩	٢.٢٦ %
فباه عادي	فباه عادي Dull or Backward في انجلترا Peu doué / debil léger في المانيا Unterlegalt في فرنسا	٧٠ - ٩٠/٨٥	١٠ % (٢)

(١) التسميات الواردة هنا مأخوذة عن التسميات التي وافقت عليها اللجنة المشتركة من هيئة الصحة العالمية واليونيسكو ونشرت في

The mentally Subnormal Child (W H O Technical Report Series No. 75) Geneva 1954.

وقد أضفنا إليها فئة « الإغبياء الماديين » كما أن الأرقام الخاصة بالثلاث الثلاث الأولى مأخوذة من نفس التقرير . ولكن ينبغي أن نلاحظ أنها قائمة على الأرقام الواردة في كتاب S. Perose : The Biology of Mental Defect N.Y., Grune & Stratton, 1949.

ويصبحون غير مستقرين أو مجرمين . أو ينضمون الى زمرة المتعطلين وغير الصالحين للعمل . ومن ثم يشكلون عيشا اجتماعيا باهظا بدلا من أن يسهموا على قدر استطاعتهم في المجتمع ويحيوا حياة تلام مع استمداداتهم

عدم التجانس في مجموعة ضمايف العقول

يجب ألا نفترض أن هذه الفئات أكثر من مجرد تقسيم تصفي . أو أن الخطوط الفاصلة بينها يمكن تحديدها بدقة سواء بدلالة نسبة الذكاء أو أى معيار آخر تربوى أو اجتماعى أو طبى . . فنجد التطبيق نجد عند

وهي مشتقة من نتائج تقرير رود :

(Report of the mental Deficiency Committee, 1929, pts. I-V, HMSO, London)

وهي دقيقة فيما يخص بالأطفال من فئات من ١٠ الى ١٤ حيث استخدمت الاختبارات النفسية (وبخاصة مقياس بينيه ومشتقاته) ومن المحتمل أن يكون الرقم المنخفض نسبيا الذى توصل اليه بيرت (Burt : The Subnormal Mind) اقرب الى الواقع . ومن ثم فإن الرقم الإجمالي (٢٠٥٦٪) والأرقام الدالة على نسب الذكاء ينشئ النظر اليها على أنها تقريبية فقط . ويختلف عدد الحالات باختلاف المعايير المستخدمة وقلة الوسائل المتبعة في تحديد الحالات . وقد ظهرت بعض الاختلافات في التقديرات الصادرة في بلاد أخرى غير المملكة المتحدة - وتراراج هذه الاختلافات بين ١٪ و ٥ ٪ Penrose, Loc. cit., p. 21 - 2.

وتعرضي الاقتصاد في تقدير الاستعداد العقلى على مقاييس مثل مقياس مبلية الاصل للنفذ بالدرجة الاولى ، على أساس انها ذات محتوى لغوى عقلى . والاساليب الباقية الا ان تتحسن استخدام مقاييس غير لفظية في تقدير الذكاء . ومع ذلك يمكن القول بأنه بالنسبة للأطفال في سن المدرسة ، يعتبر المحتوى اللفظي العظمي للمقاييس المشتقة من مقياس بينيه عنصرا أساسيا في الاستحقاقات المتصلة بالقدرة على التعليم والتوجيه العقلى ومن الناحية التربوية ، يكون من غير المناسب إعطاء وزن كبير للعوامل الاجتماعية والفعالية في هذه المرحلة (كما يحدث كثيرا) أو أن تتخذ هذه العوامل أساسا لتحديد الحالات الواقعة على الحدود الفاصلة ، لأن ذلك يؤدي - كما بينه بنروز Penrose - إلى تحويل المدرسة الخاصة أو الصف الخاص إلى صندوق للأطفال المتخلفين الذين قد لا يكونون بالضرورة من ذوي الاستعداد العقلى المنخفض حقيقة ، ولكنهم مصدر المتاعب في الصف بسبب ما يعانونه من صعوبات انفعالية ، وينبغي أن تولى لهم وسائل أخرى يفيدون منها . وهذا لا يعنى إهمال العوامل الاجتماعية والانفعالية . فالطفل المستقر ذو نسبة الذكاء المنخفضة نسبيا - ٦٨ مثلا - يستطيع بمساعدة أبويه ومعلميه أن يثبت وجوده في صف للأيتام والمتخلفين . كما يمكن أن يتحسن حال طفل غير مستقر تصل نسبة ذكائه إلى ٧٥ أو ٧٨ إذا وضع في مدرسة خاصة . ولهذا يجب أن يكون تحديد مكان الأطفال الذين يقعون من حيث الذكاء على الحدود الفاصلة قائما على أساس الدراسة الدقيقة للحالات وفي ضوء معرفة المدرسة المقترحة . وليس في ضوء تصنيف جامد يقوم على معيار من أى نوع . ولكي يحقق تنوع الاساليب خلعة لابد أن يقرر بالتقدير الدقيق الاستعداد التعليم لدى الطفل وللظروف التي تساعد على تنميته

(٢) الأرقام الواردة هنا هي التي توصل اليها بيرت نتيجة لسهل في لندن وبرمنجهام في الفترة الواقعة بين الحريين الأول والثانية (C. Burt, The Subnormal Mind. 2nd. ed. Univ. of London Press, London, 1937)

وقد أوضح بيرت أن الأرقام تصل في المناطق الريفية إلى ٢٠٪ ، أما نسبة الـ ١٠٪ المذكورة هنا فيجب النظر اليها على أنها متحفظة . ومن المحتمل أن يكون الرقم الإجمالي قريبا من ١٢٪ إلى ١٥٪

الحدود الفاصلة بين الفئات كثيرا من الأطفال الذين ينبغي أن يوضعوا في هذه الفئة أو تلك حسب درجة مرونة التقسيم وبسره . وليس تبعا لمعيار ثابت . ومن الناحية العملية فإن المبدأ الذي يقوم عليه التوجيه الناصح للأطفال في سن المدرسة هو ملائمة مختلف أنواع الإجراءات التربوية لهم . وبالتالي توفير أنواع شتى من الصفوف والمدارس والطرق لمواجهة الفروق الفردية الكبيرة التي تكمن وراء الأرقام في الكتب والدراسات الإحصائية

وهذه الاختلافات تكون ملحوظة بصورة خاصة بين الذين يطلق عليهم عادة اسم الفئة العليا من ضعاف العقول والأقبياء والمتخلفين . وإذا ما وجدت هذه الفئات من الأطفال في مدارس أو صفوف خاصة . فإن الفحص الدقيق لهم يكشف عن أن بعضهم ليس غبيا على الإطلاق بالمعنى العقلي (١) فقد نجد منهم أطفالا يعانون من اضطرابات انفعالية متفاوتة الشدة ولا يستطيعون بسببها أن يركزوا انتباههم . ويكونون شديدي التخلف في ناحية النمو العلمي والاجتماعي . بينما نجد غير هؤلاء من توقف نمو استعداده عند حد معين مما قد يرجع إلى حرمان طويل الأمد من التنبيه الانفعالي والدهني . كما نجد أيضا عددا آخر لم يستطع أن يحقق سوى جزء قليل مما تساعده استعداداته على تحقيقه . . . وذلك نتيجة لافتقاره للمحور إلى الاستقرار أو بسبب البلادة الشاذة . . . وحينما لا يتسنى إجراء فحوص نفسية كافية . نجد أن طائفة كبيرة تكون مختلفة تعليميا فحسب ويكون ذلك عادة نتيجة التأثير التجميع للتغيب في المدرسة بصورة دورية . . . وهناك من يعانون من صعوبات إدراكية - كالصعوبات المتصلة بالتنظيم البصري للمكان أو التحليل السمعي للصوت - تحول دون تعلمهم القراءة بالطرق المألوفة . أو من يعانون من قصور شديد في السيطرة العصبية أو انطق أو من عيوب سمعية أو بصرية (٢) من النوع الذي لا يكشف عنه سوى التشخيص الجسمي أو العصبي الدقيق ، والذي يؤدي إلى إبطاء التعلم أو يحول دونهُ . وهناك نسبة من الأطفال يكون لهم مظهر الفئة الدنيا من ضعاف العقول بسبب تلف عصبي عند الولادة أو قبلها .

(١) إن المدارس الخاصة بضعاف العقول بدلا من أن تكون أماكن لتدريب المتخلفين عقليا اتجهت إلى أن تصبح مستودعات للأطفال المتخلفين الكثيرين للتغيب بوجه خاص ولغير الغالبين للتعليم بدرجة واحدة مما يحصل أياهم لا يستطيعون إبداء اعتراضات مقبولة على لئلاهم من الصلوات المأدبة

Penrose, op. cit. p. 19.

(٢) الضعف للاصوات ذات النغم العالي وهو الذي لا تكشف عنه الطرق المألوفة غير الدقيقة لتشخيص فقد السمع ، هذا الضعف قد يسبق نمو الكلام الموهوم . وقد أصبح في الإمكان اكتشاف الأطفال الذين يعانون منه بأسهل من ذي قبل باستخدام أوديو مترات النغم الصوتي الخاص . ولكن ما زالت هناك حالات للأطفال الذكياء يوضعون بين الأقبياء أو حتى بين ذوي الضعف البصر الشديد بسبب تشخيص سطحي أخطأ في تبيين ما يعانون من فقد القدرة على سماع الأصوات ذات التردد العالي . وقد أصبح اختيار الحواس الخاصة يختلف الوسائل الجسمية النفسية الميسورة الآن عملية ماهرة . تتطلب في حالة الأطفال على أي حال تدريباً جيداً على سيكولوجية الكلمة كما تتطلب معرفة بدم وظائف الاعضاء وبالأجهزة المستعملة

فهم يعانون من اضطراب حركى حاد ويصابون بالتشنجات وغيرها من الاضطرابات المصابة . ولكن استعمادهم العقل يزداد على المتوسط بدرجة كبيرة (١) وهناك حالات قليلة تكون فيها الصعوبات النموية فى القراءة أو الحساب بالغة ومعقدة للتقدم التعليمى العام بصورة متزايدة ، وتحملنا على الارتياح فى وجود خلل فى لحاء المخ قد لا يكشف عنه حتى الفحص النيورولوجى

هذا التنوع فى الاستعدادات والصعوبات التى يعانىها الأطفال هو الذى يجعل من الضرورى فحص كل طفل يظن انه شاذ فحصا دقيقا . ولابد من دراسة تاريخ حياته وبخاصة تاريخ تطور نموه الحركى والكلامى وظروفه الاجتماعية وظروفه الاسرية ، وقد يكون من الضرورى عمل طائفة من الاختبارات الجسمية والعصبية والفدية . كما قد يكون لابد من اجراء فحص نفسى كامل قبل اى محاولة للتنبؤ بامكانيات الطفل فى المستقبل وبالتالي تقرير نوع التعليم المناسب له

وعلى هذا الاساس وحده - وهو يتضمن التعاون بين الاخصائى النفسى والاخصائى الاجتماعى والاخصائى الطبى وكذلك المعلم فى حالة اطفال المدارس - يمكن الوصول الى تقدير واقعى لامكانيات الاطفال وللمعوقات التى تترض سبيلهم . كما يمكن التمييز بصورة حيوية بين الوان الشذوذ التى لا يمكن تغييرها وتلك التى يستطاع تحسينها بالاساليب العلاجية المناسبة . هذا فضلا عن ان اى قرار يتخذ يجب ان يكون مؤقنا وقابلا لاعادة النظر فيه دون هوى أو تعيز اثناء مرحلة الدراسة على اى الاحوان غير ان تشابه الانماط السببية للضعف العقلى أو التشابه فى مستوى اداء الوظائف العقلية ليس من الضرورى ان يتضمن تشخيصه المعاملة التربوية . ولقد كانت تسميات الطب العقلى ونسب الذكاء مضللة فى هذا الصدد وخصوصا عندما اتخذت اساسا للتصنيف الادارى أو القانونى الجامد . وان مجرد تعقد ظروف الاعاقة واختلاف كل طفل من غيره من حيث ظروفه ومطامعه وتطور نموه . وعدم اليقين فى التنبؤ بالتفاعل بين العوامل المزاجية والاجتماعية والقدرة العقلية . كل ذلك ينبغى ان يؤدى الى ضرورة الفحص النفسى المميز والى توفير التنوع الكثير فى الاجراءات التربوية . ويسر الانتقال بين المدارس أو الفصول الكثير فى ذلك الانتقال من صف خاص الى مدرسة عادية حينما تحين الفرصة المناسبة لذلك كما يحدث عادة فى الحالات التى تقع على حدود الضعف العقلى البسيط

(١) يوحى كثير من الدراسات الهامة بأن بعض اضطرابات المجال البصرى والانتباه واسلوب الاصابع والجسم وامدادك التفاضليات الصوتية والانماط وسرعة التمييز بين الشكل والارضية فى اختبارات التاكستكوب ، والقدرة على التصنيف المنطقى أو الشكل - اللون ، كل هذه الاضطرابات التى توجد بوجه عام أو بصورة انتقائية بين الجماعات التى تنمى من خلل بين فى لحاء المخ ، يمكن ايضا التنبؤ على وجودها عند اطفال لا يعانون من اى خلل عصبى واضح ولكنهم يعانون من صعوبات نموية فى تعلم الحساب والقراءة

الاجراءات التربوية

ان معظم ضعاف العقول من الاطفال سوف يعيشون في المجتمع عندما يصبحون كبارا . ومن ثم فعل الرغم من ضرورة تجنبهم التنافس مع زملائهم الذين يفوقونهم في القدرة العقلية أثناء مرحلة الدراسة ، ينبغي ألا نعزلهم عنهم الا اذا اقتضت ذلك الضرورة التامة . ان بعض ذوي الضعف العقلي الشديد يحسن ابداعهم مؤسسات خاصة . ولكن ينبغي قبل اتخاذ هذه الخطوة القيام باستقصاء دقيق لدى امكان ابقاء الطفل في بيته تحت رعاية امه الحنون . وذلك خلال المرحلة الاولى من طفولته على الاقل (١) . وكثيرا ما لا يدرك الناس ان تيسير المعونة الاجتماعية والاقتصادية الكافية ليس اجراء سيكولوجيا سليما فحسب بل وقليل التكاليف أيضا . وفي المدن الكبرى يساعد توفير مراكز الرعاية اليومية الصغيرة التي تضم من ٣٠ الى ٥٠ طفلا على اراحة الاسرة بعض الوقت ، كما ييسر للطفل تدريباً اجتماعياً وعملياً تحت التوجيه الماهر للمعلمين الكفاء (٢) أن اشد الاطفال غيابة يتأثر بالمحبة والرعاية الفردية . وما من مؤسسة تستطيع ان توفر له من استمرار التنبيه الانفعالي ما يستطيعه حتى اقل البيوت حظاً من النجاح . وليس ثمة شك في ان رعاية الام وحنانها هو أساس التربية الاصلية الشاملة بالنسبة لجميع الاطفال ، اللهم الا في الحالات الصنيغة بصورة خطيرة او في حالات العته الكامل . والمهم هو ضرورة مساعدة الاسرة ، والام بوجه خاص ، على القيام بما يعتبر مهمة عسيرة مفتضبة

والاطفال الذين لا يعانون من ضعف عقلي شديد ولكنهم لا يستطيعون تلقي ما يقارب التعليم العادي - اي قلة من ذوي الضعف العقلي المتوسط وغالبية ذوي الضعف العقلي البسيط - يوضعون حالياً في مدارس خارجية خاصة . ولكن من المحتمل فيما يبدو ان افضل حل للفئة العليا نسبياً وللتلاميذ المستقرين من بين ذوي الضعف العقلي البسيط على الاقل ، وللأغبياء على وجه التاكيد ، هو إلحاقهم بصفوف خاصة ملحقة بالمدارس العادية بشرط أن يراعى في ادارتها ألا تحول رعاية هؤلاء الاطفال دون سهولة ادارة باقى المدرسة كما لا تضحي بها

(١) وهذا يمثل ما حدث في هولندا حيث ٦٪ من الاطفال من تثل نسبة ذكائهم من ٨٠ في مؤسسات الإبداع ، هؤلاء هم فقط من الفئة الدنيا لدى الذكاء المنخفض والحالات الشديدة التعقيد . بل ان الكثيرين منهم يوضعون مع أسر بديلة مجاورة للمؤسسة التي ترعاهم . اما البهلاء فيلحقون عادة اما بمدارس خارجية متخصصة ، واما بصوف خاصة ملحقة بالمدارس الخارجية الخاصة بين تثل درجة انخفاض ذكائهم عن ذلك :

(Report to Child Welfare Congress, Zagreb, 1954. Dutch Union maternity and Child Health and Dutch Union for Child Welfare.

(٢) في بعض البلاد لا تقوم السلطات التعليمية بفتح هذا النوع من المدارس بل تقوم به السلطات الصحية ، وبالتالي فإن الهيئة الشاملة بها لا تكون جزءاً من المرفق التعليمي إذ يختلف (كما ينطش عادة مع الاسف) اعدادها ومركزها وروايتها . وهذه المراكز توجد مثلاً في المملكة المتحدة وفرنسا .

وبهذه الطريقة يمكن تجنب جانب من الوعامة الاجتماعية المرتبطة بانخفاض الذكاء ، كما يمكن توثيق الاتصال والتفاهم بين العاديين ودون العاديين من الأطفال بدلا من الفصل بينهم . وفضلا عن ذلك تفيد في اتاحة الفرصة امام اعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم ضعاف العقول ليكونوا على صلة بحاجات العاديين من التلاميذ واستعداداتهم كما يحدث في فصول الاجادة الملحقه بالمدارس الابتدائية ومدارس الاجادة المستقلة في فرنسا وفي عدد من البلاد الاخرى مثل مدينة ليستر في المملكة المتحدة

غير ان الكثيرين من الاطفال المتخلفين عقليا يعانون من مصاعب ومواقف مرتبطة بتخلفهم ، وكثيرا ما لا يستطيعون التوافق مع نظام المدرسة النهارية العادية ويحتاجون الى علاج جسدى خاص وتدريب على النطق ومعمونة نفسية وما شابه ذلك . كما ان بعضهم يكون غير مستقر بدرجة واضحة ويحتاج الى اشراف مستمر ، بينما يعيش البعض الآخر في احياء رفيعة نائية ومن لم لا يستطيع الانتظام في الفصول النهارية .. هؤلاء جميعا يحتاجون الى اقسام داخلية في مدارس لا تتوافر فيها هيئة تدريس مؤهلة فحسب ، بل ويتوافر فيها ايضا عدد كاف من المشرفين على الحياة الداخلية والمساعدين لضمان توفير الرعاية الشخصية الحثيثة والشبيهة بالرعاية البيئية لهم

وعند اقامة المدارس الداخلية يكون من الافضل - لصالح العاملين فيها وللاطفال - ان تكون قرية بدرجة كافية من مجتمع حقيقي كمدينة صغيرة او قرية مثلا حتى يكون افرادها على اتصال بالحياة العادية ولا يعيشوا في عزلة . كذلك ينبغي على المدارس ان تبذل كل جهد ممكن لتظل على اتصال ووثيق بأسرة الطفل ، وان يعود الطفل الى بيته ليقض العطلات بين افراد أسرته كلما كان ذلك ممكنا من الناحية العملية .

تربية الاغبياء العاديين ولوى التخلف العقلي البسيط

نستطيع ان نرى من جدول ١ (ص ٢٢٨) ان ضعاف العقول من جميع الفئات يبلغون حوالي ١/٢ ٪ من مجموع التلاميذ في سن التعليم . وقليل من البلاد الاوربية فقط هي التي استطاعت توفير التعليم لهذه الفئات جميعا ، اما اغلب البلاد فليس لديها سوى مدارس اوفصول خاصة لما لا يزيد الآن قليلا على نصف هؤلاء . والاغبياء العاديين الذين يبلغون اربعة او خمسة امثال ضعاف العقول (١) يندر ان يعترف بهم كطائفة كبيرة تحتاج الى تعديل المعايير المألوفة (٢) ، وفي الاحوال التي تتخذ فيها

(١) في بلد يبلغ تعداد سكانه ٤٠ أو ٥٠ مليونا نتوقع ان يكون فيه نصف مليون على الاقل من هؤلاء الاطفال فيما بين السابعة والرابعة عشرة

(٢) في المملكة المتحدة جميع الاطفال الذين يقل تصنيفهم التعليمي عن ٨٠ ٪ من التحصيل التعليمي المتوقع من الاطفال العاديين المتساوين معهم في السن يعتبرون « دون العاديين » من الناحية التعليمية وفي حاجة الى ابراهيم تربية خاصة . وفي الملف الكبير . ص ١ - ٢ .

بعض التدابير الخاصة لتعليمهم ينذر أن يفرق بينهم وبين أولئك الذين يرجع فشلهم النسبي في التعليم إلى أسباب أخرى غير ضعف الاستعداد الفطري للتعليم

وليس من المحتمل أن يبلغ الأطفال الأغبياء نفس المستوى الذي يستطيع ملوفه زملاؤهم الأكثر ذكاء ، كما أن معدل تقدمهم التعليمي يكون أبسطاً بدرجة ملحوظة حتى في أفضل الظروف . وكل محاولة لدفعهم إلى مسايرة الأطفال العاديين لا يكون مصيرها الاخفاق فحسب ، بل تؤدي أيضاً إلى تخطيط معنوياتهم في الناحية التعليمية والشخصية ، وأما إلى تكوين اتجاهات عدوانية سافرة أو مستترة قد تفضي بهم إلى الجناح . غير أننا لو عهدنا بمثل هؤلاء الأطفال منذ البداية إلى معلم يفهم حدود استعداداتهم للتعليم كما يفهم الأساليب اللازمة لمساعدتهم على التقدم من الناحية الاجتماعية والتعليمية فإن من الممكن أن يتعلموا جميعاً - باستثناء أولئك الذين يعانون من متاعب أخرى - كيف يعملون أنفسهم بأنفسهم وكيف يصبحون مواطنين يحترمون أنفسهم ، وكيف يحيون حياة قوامها حسن التكيف والأشباع

غير أن الأغبياء وضماف العقول مع ذلك لهم حاجاتهم الخاصة ، كما أن تعليمهم يتطلب مهارة خاصة من المعلم . وأوضح مظاهر التصور لديهم تظهر في المجال اللفظي وفي العمليات التي تتطلب التفكير المجرد ، ومن ثم ينبغي أن يبنى المنهج على أساس النشاط المحسوس والنشاط العملي وتنمية المهارات اليدوية وزيادة الاستقلال الاجتماعي ، كل ذلك على أساس التقدير الدقيق لامكانيات الأطفال والدراسة المستنيرة لتقدمهم . وإذا لم تكن هناك أنواع خاصة من المجز فإن الأغبياء ومعظم ذوي الضعف العقلي البسيط يستطيعون أن يتعلموا القراءة بدرجة كافية وأن يفيدوا بدرجة محدودة من الاعلانات والصحف بل ومن بعض الكتب البسيطة أيضاً . .

كما أن في مقدورهم جميعاً - فيما عدا ذوي الذكاء الأشد انخفاضاً (١) - التعامل بالنقد أخذاً وعطاءً وتنظيم ميزانية الأسرة ، وحساب الأجور ، وأجراء عمليات الجمع والطرح البسيطة المتصلة بالنقد ، والتقدير

→

من هذه الإجراءات في المدارس الخاصة بلوى الضعف العقلي المتوسط أو البسيط . بينما في المدارس الابتدائية والثانوية الحديثة تمت صفوف خاصة للأغبياء والمتخلفين حينما يسمح العدد بذلك . وبالإضافة إلى ذلك يوجد في بعض المدن صفوف للفرض الخاصة بإلحاق بها الأطفال الذين يرسمون لأسباب أخرى غير نقص الذكاء . وإلى جانب الصفوف أو المدارس الخاصة بالمواضع لجنيف مما سبقته الأمثلة إليه تتخذ في بعض الصفوف الخاصة التي تضم حوالي ٢٠ تلميذاً إجراءات مماثلة ، وذلك للأطفال الذين يماثلون صفوة في متابعة المنهج العادي . كذلك تمت تجربة فتح فصل خاص للأطفال المعوقين بسبب بعض المدن الهولندية لفتح الدولة لصفوا خاصة للأطفال الذين يعانون متاعب تعليمية ولكنهم ليسوا ضماف عقول بدرجة ملحوظة أو بدرجة بسيطة

(١) قليل من هؤلاء من أقل نسبة ذكاء من ٦٠ يستطيع أن يقوم بما يزيد كثيراً على مجرد قراءة الجمل البسيطة وإدراك الإصاال التكرارية البهجة

الأولية للمساحات والحجوم ، وغير ذلك مما يحتاج اليه العمال المهرة وشبه المهرة ، وذلك اذا تعلموا بطرق محسوسة يراى فيها البطء والاكثر من التدريبات التى تربط بدوافعهم ، كما تربط بمواقف تكون قريبة بقدر الامكان من مواقف الحياة الواقعية

وعلى الرغم من أن الكثيرين من هؤلاء الاطفال ، أن لم يكن أغلبهم ، عندما يبلغون المراهقة أو الرشد ، لا يحتمل أن يدركوا المفاهيم الجردة أو يكونوا الافكار الخلقية التى يقوم عليها السلوك الخلقى والاجتماعى ، الا أن من الممكن بالتأكيد أن نمنى فيهم افكارا من الصواب والخطأ ومن الواجب والمواطنة

ولعل من الضروري أن تؤكد أن المناهج وطرق التدريس التى تلائم الاغبياء بل وضعاف العقول بوجه خاص ، لا ينبئ النظر اليها على انها مهيئة بصورة حقيقية ، أو على انها نسخة مخففة من مناهج الاطفال الصاديين أو الموهوبين . فالتدريب المهنى المبكر - وهو ما زال يعتبر ملائما لدوى التخلف العقلى البسيط وللأغبياء - يهمل كلا من حاجات الطفل الشاملة وحقائق العمل الصناعى . فضعيف العقل أو الضيق الذى يتعلم مهنة ولا شيء غير ذلك قد يفتدو ماهرا فى النواحي الآلية ولكنه لا يستطيع أن يكيف نفسه للتغير ، فإذا ما ادخلت بعض التغيرات على الآلات فإنه يجد نفسه متعللا الا اذا أتيحت له فترة طويلة من التدريب المتجدد

والحق أن مدة التعليم العام وبالنسبة لفترة الاشراف الحضيف المستنير ، يجب أن تمتد سنة على الأقل ، والافضل أن تمتد سنتين ، بعد انتهاء مرحلة التعليم الانزامى ، وذلك فى حالة ضعاف العقول ، وربما فى حالة الاغبياء ايضا ، إذ يمكن بذلك مساعدة هؤلاء الاطفال على التغلب على الالتزامات الأولى للمراهقة الى أن يصبح فى وسعهم أن يتولوا أمر أنفسهم : كما أن اطالة فترة تعليمهم فيها مراعاة لبسط معدل تعليمهم وتمثلهم لما يتعلمونه

وفضلا من ذلك يستطيع الكثيرون من ضعاف العقول والأغبياء الاستمتاع بكثير من المظاهر الثقافية الخاصة فى تعليمهم كالوسيقى والرقص والتمثيل ، كما يستطيعون تلقى التدريب الذى يمكنهم من اشباع حوافزهم الابتكارية عن طريق التعبير المحسوس باستخدام الخشب والمعادن والجلد وما شابه ذلك . وبالمثل يستطيع ذوو الضعف العقلى البسيط أن يدركوا الافكار الأولية المتصلة بالمسئولية الوطنية والسياسية ، وأن يتوصلوا الى معرفة واجباتهم وحقوقهم كمواطنين ، وأن يتعلموا كيف يفيدون من الجهاز الاجتماعى والادارى فى المجتمع ، وذلك الجهاز الذى يقوم لخدمتهم وحمايتهم

وعندما يمد هؤلاء الاطفال حقا ويقدر الامكان لنوع الحياة التى سيحيونها كأفراد من البشر فهنا فقط يكون التركيز على تدريبهم تدريبا مهنيا خالصا

أمرا مشروعا ، بل ان هذا التدريب ينبغي أن يكون أكثر من مجرد غرس المهارات النافعة . ان هؤلاء الأطفال يحتاجون الى توجيه مهني ماهر يستغل استعداداتهم الى أفضل حد ممكن ، وإلى إشراف ودود مستمر يجعل منهم جزءا متكاملا من حياة عملية مستقرة ومشبعة لهم بعيدة عن الاستغلال أو الفساد

وليس في الامكان اشباع حاجات الاغبياء وضعاف العقول اذا تم تعليمهم في جماعات كبيرة . والحد الأقصى لعدد التلاميذ من الاغبياء وذوى التخلف العقلي البسيط الذين يعهد بهم الى مدرس واحد متخصص في تربيتهم هو ٢٠ تلميذا . وحتى في هذه الحالة يتوقف نجاح المجموعة على الاختيار الدقيق للأطفال بحيث يكونون مستقرين نسبيا من الناحية الانفعالية ولا يعانون من متاعب تفقد من أمر تعليمهم

أما بالنسبة لذوى الذكاء الأكثر انخفاضاً من ذلك أى غالبية ذوى التخلف العقلي البسيط ، وأولئك الذين يزيد من تعقيد حالتهم ما قد يعانون من مواقف جسمية أو اضطرابات انفعالية أو ماهات نوعية جسمية نفسية ، فينبغي أن يكون الصف أقل عددا ، والطرق أكثر فردية ، وأن يكون الاتصال بين المعلم والتلميذ وثيقا واشد استمرارا

كذلك ينبغي أن ينظم البرنامج بحيث يتيح للمعلم من الوقت والطاقة ما يمكنه من التوصل الى فهم كل تلميذ . والأفضل أن يستمر المعلم ، أو المعلمة ، مع المجموعة أكثر كثيرا من عام ، وأن يتضمن عمله لا مجرد تعليم أفرادها بالمعنى الضيق أى تلقينهم المهارات الذهنية والجسمية ، بل ونموهم الاجتماعي بأكمله أيضا

غير أن مثل هذه التربية للجماعات الصغيرة ينبغي ألا يترتب عليها عزل هؤلاء الأطفال باستمرار عن غيرهم من الأطفال . فكثير من النشاط المدرسي الأسبوعي من النوع الذي يسمح باشتراك التلاميذ جميعا فيه كالفناء والموسيقى والفن والهوايات العملية والتربية البدنية والمباريات والشعائر الدينية والمناسبات الاجتماعية العامة التي تحفل بها الحياة المدرسية السليمة ، فكل هذه تتيح الفرص للطفل الضعيف أو ضعيف العقل لكي يختلط برفاقه على قدم المساواة (١)

وهذا الاختلاط فضلا عن إضعافه للشعور بالنقص الى أدنى حد ، وإتاحته الفرصة للطفل الضعيف ليتفوق على من هم أذكى منه ، يرمي الى هدف بعيد ، ذلك أن الصحة العقلية للراشد الضعيف والتخلف عقليا يتوقف

(١) من المؤكد ان هذه المساواة نسبية . فكثير من الاغبياء بل وأغلب الأطفال من ذوى الذكاء دون العادي ينتفرون بصورة ملحوظة الى التوافق العقلي وبطء الاستجابة . وأن من المناطشة المنطوية أيضا ان نترض أن الاغبياء يتفوقون على الاذكاء في العمل اليدوي . ومع ذلك فإذا كانت هيئة التدريس ماهرة في معالجة كل من الاغبياء والعاديين من الأطفال في المدرسة فإنها تستطيع أن تنظم المنااسبات التي يستطيع تلاميذ الصف الخاص فيها أن ينضموا الى الآخرين بل وأن يظهروا . بنوع من التفوق قد أعد بمثابة

بدرجة كبيرة على قدرته على تقبله الآخرين وعلى تقبل الآخرين له . فإذا
 ما عملت المدرسة على العناية بالفروق بين الافراد دون أن تطلق عليها
 اسماء معينة مثل القصور أو التفوق ، ودون أن تنبذ الاغبياء أو تسرف في
 الاشفاق عليهم ، فإن ذلك يتيح فرصة طيبة أمام معظم التلاميذ ليتعلموا
 كيف يفرقون بصورة أساسية بين قيمة الانسسان كإنسان وبين تنوع
 الاستعدادات التي تجعل من الناس جماعات مختلف حظوظها من المسؤوليات
 والحاجات



٢ - الموقون جسمياً والمرفقون (١)

العاهات وتطور النمو النفس العام

إن الأطفال ذوى العاهات الجسمية على اختلاف درجاتها يمثلون مشكلات من حيث التربية والصحة الجسمية ، والصحة العقلية . تختلف عن مشكلات ذوى الذكاء دون العاوى . وعلى الرغم من أن العاهة الجسمية قد ترتبط بانخفاض القدرة العقلية عن المتوسط ، وهى غالباً كذلك فى حالة أنواع معينة من العاهات ، إلا أن غالبية المقدمين والمرفقين من الأطفال ذوى امكانيات عادية بالمعنى العقلى الخالص . ولكن حالتهم الجسمية قد تتطلب علاجاً جسمى أو غير ذلك من أنواع العلاج الطبي ، وقد تقيد حركتهم أو تحرمهم منها ، أو تفرض عليهم نظاماً خاصاً يحول دون استمرارهم فى المدارس أو الفصول العادية أو يجعل تعليمهم فيها أمراً صعباً

غير أن الموقات العملية الواضحة التى تفرضها البنية المرفقة أو العجز الجسمى لا ينبغي أن تجعلنا نهمل ما للعاهة من الآثار الأكثر خفاءً والأشد أهمية فى النهاية على تطور النمو النفسى للطفل بأكمله . ويكفى أن نذكر أهمية المشى لتطور النمو الدهنى أو الانفعالى فى السنة الثانية من العمر لتبين كيف أن الطفل المقعد الذى يعتمد فى انتقاله على غيره يفقد مثيراً حيويًا من مشيرات النمو . ثم عندما يشمر فيما بعد بالفرق بينه وبين غيره ، وعندما يتناقض بالتدرج تأكده من الأمن ، ذلك التأكيد الذى يكتسبه الطفل السوى عن طريق ما يحققه من الأعمال الجسمية ، فإن نمو شخصيته قد يبدأ فى الانحراف . وقد ينتابه الشعور بأن عاهته نوع من

(١) هنا يمثل جميع الأطفال الذين لا تؤثر معلوماتهم الجسمية - كالكساح والرومازم والبول السكرى وأمراض القلب والدون والبنية المرفقة - بصورة مباشرة على استعمالهم الدهنى أو لىوم النفس . غير أنه قد ثبت تماماً أن نسبة الذين يعانون من أنواع مختلفة من الموقات الجسمية أو النفس التكوينية بين الأطفال ذوى الذكاء دون العاوى أقل من نسبتهم بين الأطفال الأبد ذكاء ، وبالعكس إن عدم الإقياء أو التخلف عقلياً من بين فئة الموقين أو دون العاوين من الناحية الجسمية - وإن كانت جميع طبقات الذكاء مغطاة فى هذه الفئة - أكبر منه بين سواهم

وبالإضافة إلى ذلك كثيراً ما نجد لدى مثل هؤلاء الأطفال اضطرابات انفعالية حادة بعضها ، إن لم يكن أغلبها ، نتائج ثانوية لمواقهم ولكن من المحتمل أن نجد عدداً من الحالات أكبر كثيراً مما نفترض - وبخاصة بين الصغار - بالبول السكرى والربو والرفاعة والبدانة المرضية - يرتبط فيها الاضطراب النفسى بالصعوبة الجسمية ارتباطاً وثيقاً ويجب اعتبارها زملة جسمية نفسية . وما زالت البحوث الصادقة من الناحية العلمية قليلة فى ميدان سيكولوجية الموقين حساساً . ولكن من المؤكد بدرجة كبيرة أنه لو تيسر لنا مزيد من المعرفة الدقيقة فإن تربية هؤلاء الأطفال مالمعها وتنشئتهم وعلاجهم الطبي ، كل ذلك حقيق بأن يتخصص بدرجة كبيرة

العقاب ومن ثم يتكون لديه شعور بالذنب ، أو قد يتخذ موقفا عدوانيا
أزاء بيئته ، أو يفقد خائفا منها بصورة بشوية القموض والقلق . وإذا
لم تعمل له تربية خاصة فمن المحتمل أن يتأثر تعليمه بمعززه عن
احتمال تعب اليوم المدرسي العادى ، وبعدم انتظامه فى الدراسة بسبب
العلاج الطبى ، أو بتكرر انقطاعه عن المدرسة لفترات قصيرة

وكثير من الاطفال الموقنين جسميا والمرهقين قد يجدون فى عجزهم
ملاذا ويتخذون منه عدرا لتجنب بذل جهود يستطيعون بذلها وذلك بسبب
موقف الآباء وغيرهم من الكبار بل وحتى مدرسيهم منهم . ولهذا نجد
من بين الموقنين قلة تستغل ظروفها لاسترقاق الابوين او الاقارب ، وتصح
متطفلة على المجتمع الذى كان من الممكن أن تسهم فى النهوض به لو أنها
لقيت نوعا آخر من المعاملة

الاسلوب الايجابى

ان التاكيد الجوهرى فى تنشئة الموقنين والمرهقين وتربيتهم انما ينصب
على ما يستطيعون عمله ، وعلى تزويدهم بالخبرات ومثيرات النمو التى
تؤدى ظروفهم الى حرمانهم منها فى الأحوال الأخرى . ومن ثم فعلى الرغم
من أن الطفل الذى لا يستطيع أن يمشى ويجرى ويقفز قد يحرم من مجال
الخبرات التزايد الاتساع ومن الثناء الذى يظفر به الصنفار بسبب
مهاراتهم الجسمية ، فان الام المستترة تستطيع أن تنظم حياته بحيث توفر
له خبرات ومثيرات مماثلة

وكثير من هؤلاء الاطفال يعانون فى حياتهم المبكرة إلما جسمية ، أو
بضطرون الى التزام الفراش لفترات طويلة دون حركة وقد شخصوا
أبصارهم الى سقف الغرفة أو ينقلون الى المستشفى ويفصلون عن
أمهاتهم ، وجلى ان من الأيسر فى علاجهم طبيا بصورة مثمرة أن يعاملوا
كما لو كانوا أجساما بشرية حية ليس لها استجابات نفسية ، ولكن قد
يكون من الأفضل فى النهاية أن يؤجل فعلا اجراء عملية جراحية لاحدهم
الى أن يصبح قادرا على احتمال بعده من أمه ، أو اجراءها له فى البيت
بدلا من توقيه طرف من أطرافه على حساب تعريضه لأذى نفسى بالغ

وبالمثل ينبغي أن يعد الطفل دائما لخبرة الألم ، وأن يطمئن الى أن هذا
الألم لا يقصد به أن يكون عقابا له أو عدوانا عليه . وإذا كان من الضرورى
تقييد حركته تقييدا كاملا تقريبا كما يحدث أحيانا فلا بد من اتخاذ
الخطوات اللازمة للتغلب على خواء الساعات الطويلة الى أقصى حد ممكن ،
والعمل على أن يتاح له فيما بعد بقدر الإمكان من الفرص الفنية ما يمكنه
من اللحاق بمستوى نموه . وفضلا عن ذلك ينبغي اختيار القيود التى
يفرضها العلاج الجسمى بعناية من حيث آثارها النفسية على الطفل وعلى
اتجاهاته نحو أسرته . وكثيرا ما نجد أن من الممكن تخفيف قسوة هذه
القيود بالتفاهم والحصافة . وهناك كثير من الطرق التى يمكن بواسطتها جعل

الأطفال المعوقين وإبائهم يركزون اهتمامهم على ما يمكن أن يتحقق بدلا من تركيزه على الحدود التي يفرضها المعجز

التوجيه والتربية

ان التوجيه النفسى للطفل المعوق جسميا ولاسره عمل دقيق يحتاج الى مهارة . فالمهارة الطبية تقوم بدور رئيسى ولكنه ليس الدور الوحيد لان مستقبل الطفل يتوقف على تحقيق تكيفه الشخصى والاجتماعى والتربوى والمهنى الى أعلى مستوى ممكن . كما انه طيلة فترة نموه ، وكذلك أسرته ، يكون فى حاجة الى المساعدة المستترة المشوبة بالعطف . ولا يستطيع القيام بذلك الا أولئك الذين يدركون الحدود القاسية التى تقيدها المعوقات فى سبيله ، ويؤهلهم تدريجهم للنظر الى الطفل على انه شخص بأكمله له نفس ما للأطفال الاسوياء من الحاجات التى لا يمكن ان نكرها عليه مدة طويلة دون ان نعرضه لضرر نفسى دائم

ولهذا فان على كل من الباحث الاجتماعى وخبر التربية والاختصاصى النفسى دورا يؤدبه لا فى الفحص البدنى فحسب بل وفى مواصلة الاشراف على مثل هؤلاء الأطفال ايضا . والواقع انه بمجرد انقضاء المرحلة الحرجة الاولى للعلاج الجسمى تصبح المسئولية الرئيسية من نصيب الاختصاصى النفسى والمربي

ولقد كان من نتيجة ملازمة العلاج الطبى وشبه الطبى ، وعدم تجانس المصاب الذى يواجهها المعوقون والمهفون من الأطفال ، ان كان بعضهم يلحق بمدارس خاصة او معهد بهم فى حالات الاعاقة الحادة على الاقل الى أحد المستشفيات او المدارس الداخلية . وهذا الاجراء لا يمكن تفاديه فى كثير من الحالات ، ولكن لا ينبغى اغفال ما له من مآل خطيرة بالنسبة للطفل . فالمدرسة الداخلية تساعد على فصل الطفل عن أسرته لفترات طويلة ، كما انها بمجرد جمع عدد كبير من المعوقين معا تعمل على عزلهم عن المجتمع

ومن المحتمل ان يكون هؤلاء الأطفال ممثلين بدرجة ما لكل مستويات القدرة التعليمية عند جماعة منهم مما نجده فى أطفال المدارس العادية . فاذا كان لدينا مجموعة تتكون من ستين أو مائة منهم فسنجد ان لهم عددا من الحاجات المتنوعة التى لا تستطيع المدرسة العادية توفير الوسائل لشباعها حتى ولو أعدت لهم فصول صفيرة العدد . والاتجاه التقليدى نحو اعتبار معظم هؤلاء الأطفال فى حاجة الى نوع من التعليم تغلب عليه الناحية اليدوية او المهنية ، هذا الاتجاه قد لا يسهل استنصاله ، ولكن يجدر بنا أن نذكر ان التعليم الاكاديمى والذهنى يعتبر ضروريا لعدد كبير منهم ممن يستطيعون اذا توافرت لهم الرعاية الملائمة أن يلتحقوا فيما بعد بمعهد لا يحول نوع المعجز الذى يمانونه دون نجاحهم فيها

ولا بد أن نؤكد مرة أخرى ان تقرير عزل الطفل المعوق جسميا عن رفاهه الاسوياء وعن أسرته من الأمور التى لا ينبغى التهورين من شأنها ، وبخاصة

إذا كان ذلك التهوين يتصل بتيسير التنظيم الإداري . ومن الممكن ، بل ومن الضروري ، عمل الكثير لمساعدة هؤلاء الأطفال على أن يكونوا جزءاً متكاملًا في المدارس والصفوف العادية ، أما إذا تعلق ذلك فلا بد من توثيق العلاقة بين المدارس والصفوف الخاصة وبين نظام التعليم العادي في الحى

الأطفال الشلولون

ولمة جماعة من المعوقين جسمياً أصبحت منذ وقت قريب مثاراً لطائفة خاصة من المشكلات النفسية والتربوية . فهناك عدد من الأطفال يمانون من إصابات مخية تؤثر في الجهاز العصبي المركزي نتيجة تلف أو تسمم رحمى ، أو نزيف مخى ، أو اختناق عند الولادة ، وهؤلاء الأطفال كثيراً ما يبدو عليهم الضعف العقلى الشديد والإعاقة البدنية الحادة . وتشير دراسات المخ الحديثة (١) بأن حالات شتى أنواع الشلل المخى في المملكة المتحدة تبلغ واحداً في الألف بين الأطفال من لحظة الولادة حتى سن السادسة عشرة ، وأن الأنواع الرئيسية من هذا العدد هي الشلل التشنجى (٢) (حوالى ٨٠ ٪) والشلل الابتدائى Athetoid (٣) (١٠ ٪) وحالات الاختلاج (أى اختلال تآزر الحركات الإرادية) والارتعاش والتصلب والاعراض المختلفة (حوالى ١٠ ٪)

وكل الوظائف الحركية أو بعضها قد تصاب بدرجات متفاوتة ، ففى بعض الحالات يصيب التصلب أو الارتخاء أو الالتواء الأطراف الأربعة جميعاً وفى البعض الآخر يصيب جانباً واحداً من الجسم فقط . وكثير من الأطفال ، وبخاصة المصابين بالالتواء يمانون اضطراباً في توزيع الأعصاب على أعضاء النطق حتى أنهم لا يستطيعون أن يتعلموا الكلام دون مساعدة ، وآخرون يمانون من عاهات نوعية في السمع أو البصر . ولقد كان هؤلاء الأطفال يعاملون في الماضى على أنهم معتوهون أو بلهاء ، وكانوا يضطرون الى التزام الفراش أو دخول المصحات بسبب عدم توفر العلاج الجسمى والتربوى اللازم

ولكن الفحص الدقيق لهذه الطائفة يدل على انه على الرغم من أن الإصابة المخية أو توقف النمو تؤثر في كثير من الحالات على تطور التصو

(١) P. Asher and F.E. Schonell, «A Survey of 400 Cases of Cerebral Palsy in Childhood», Arch. Dis. Child vol. 26, 1980; M.J. Dunsdon. The Educability of the Cerebrally Palsied Child. London, National Foundation of Educational Research, 1952.

(٢) وهي حالة يؤدي فيها التصلب الشديد في العضلات الى قيبس الحركة والتضامات مما يحدث تشوها في العضلات وفي بعض الحالات يحدث ارتخاء شاذ . وتسمى الحالة شللاً طرفياً monoplegia أو نصلياً hemiplegia أو رباعياً quadriplegia حسب عدد الأطراف المصابة ، وتسمى شللاً سفلياً paraplegia في حالة إصابة الساقين فقط ويستعمل البعض مصطلحات أخرى ، ولكن يبدو أن هذه الأسماء تكاد تكون هي الثابتة (في إنجلترا وأمريكا) (٣) هذا النوع من الشلل يتميز بحركات التلوى التي يتمثل التحكم فيها وبخاصة في الأطراف بل وفي عضلات الوجه واللسان في كثير من الحالات

الدهنى ، وعلى الرغم من أن أكثر من نصف الأطفال المصابين بالشلل المخي من ذوى الذكاء دون العداى بدرجة بسيطة أو متوسطة أو شديدة ، إلا أن هناك مجموعة كبيرة منهم تستطيع إذا توافرت لها الظروف المناسبة أن تتعلم ، وأن تفيد كثيرا من العلاج الطبيعى وعلاج النطق وغير ذلك من أنواع العلاج الجسمى . كما أن درجة الكساح لا تحدد وحدها استحالة التربية فى حالة من الحالات . أن تقدير مستقبل الطفل معقد ويشفى أن يستند الى معرفة كاملة بظروف الطفل الجسمية والاجتماعية والى تقدير دقيق بقدر الامكان لمستواه العقلى وتحليل كمى دقيق لوظائفه الدهنية (١)

وليس ثمة طائفة أخرى أشد حاجة من هذه الطائفة الى الفهم الكامل والتعاون الوثيق بين الاختصاصى النفسى والمعلم المتخصص واختصاصى تقويم الاطراف والعلاج الطبيعى واختصاصى علاج عيوب النطق ، على الا يقتصر هذا التعاون على مرحلة الفحص البدنى لفحسب ، بل لابد أن يستمر طيلة مرحلة الطفولة . وكثيرا ما تضارب مطالب العاملة الجسمية والتربوية والنفسية ، من ذلك مثلا انه قد يكون من الضرورى لتقدم العلاج الطبيعى أن يمنع الطفل من استخدام يديه بطريقة معينة على الرغم من أن هذه الحركة هى تقريبا وسيلته الوحيدة للاتصال الذى تلمبه الاغراض التربوية أو قد يوصى المعالج بنوع من العلاج المجهد فى الوقت الذى يكون الطفل فيه قد بدأ فى اتقان القراءة ، أو قد يخفق العلاج الطبيعى أو علاج النطق بسبب توقف نفسى أو متاهب مزاجية لدى الطفل نفسه مما لا يستطيع غير الاختصاصى النفسى أن يتبينه ويوضح سببه

وفى جميع هذه المواقف - وهى كثيرا ما تظهر أثناء تربية الأطفال المفلوجين وتدريبهم - ينبغي اتخاذ قرار فى ضوء تطور نمو الطفل كله وحاجاته وعدم الاقتصار كلية أو الى حد كبير على ما يشير به نوع واحد من التخصص

والمحاولات التى بذلت لتعليم هؤلاء الأطفال تعتبر نسبيا حديثة العهد وقليلة أيضا ، كما أنها باهظة التكاليف بسبب قلة المعدات وهيئة التدريس والأجهزة . فى المملكة المتحدة لا يوجد سوى ثمانية مراكز يمتزج فيها التعليم بالعلاج البدنى ، وبلتحقق بها الأطفال الذين يكون من المؤكد بدرجة ما أنهم سيفيدون من الخدمات الباهظة التكاليف والمقدمة التى تقدمها .

(١) أن تقدير قابلية الطفل المصاب بالشلل المخي للتعلم تحتاج الى مهارة وخبرة فائقة من ناحية عالم النفس - وليس لدينا فى الوقت الحاضر اختبارات تصلح لتطبيق على الأطفال الذين لا يستطيعون أكثر من الإجابة بالنفى أو الإيجاب . ويذكر المؤلف طفا فى الغامضة من عمره لا يستطيع أن يأتى من الحركات الا يعطى حركات أصابع لقمه اليسرى ويمينه ، ومع ذلك فإنه حاول وهو مستقل على ظهره حل عدد من الاختبارات العملية ونجح فى ذلك بدرجة من الاتقان تقل قليلا عما يتوقع من طفل عادى فى نفس سنه . كما يذكر طفلا آخر لم يكن يستطيع الكلام أو تحريك أطرافه ولكنه استطاع لمدة تزيد على ثلاث ساعات أن يستخدم جهته وأنفه بمهارة فى أداء بعض اختبارات مقياس ترمان وميريل ومقياس وكسلر بلفور وفى أداء طائفة من الاختبارات العملية التكوينية ، وقد بلغت نسبة ذكائه (بالتقدير) ١٤٠

وأكثر المؤسسات نجاحاً هي المدارس الخاصة (١) التي يأتى إليها الأطفال من منطقة جغرافية واسعة إما بالسيارات وإما بعربات الأسعاف ، وفيها تتركز التسهيلات المختلفة للتعليم والعلاج الجسمى والميزة الكبرى لثل هذه المدارس الخاصة أنها تتيح الاتصال المباشر المستمر بالبيت ، كما أن أسهام الآباء والأمهات فى حياة المدرسة يخلق نوعاً من الزمالة بينهم ويجعل فى ميسورهم أن يواصلوا فى البيت بعض أنواع النشاط الجسمى والتربوى اللازم لتقديم أطفالهم (٢)

الأطفال الموهولون حسياً

وعلى العكس من حداثة العهد نسبياً بالاهتمام بالأطفال المساكين بالشلل الحشى نجد أن التربية الخاصة للمكفوفين وتدريبهم قد مرت فى أوروبا بتاريخ طويل يبلغ أكثر من قرنين (٣) . إن العمى من الماعكات التى لا تخفى على الشخص العادى ، وكذلك الصمم ولو بدرجة أقل ، ومن السهل اكتشاف الحالات الشديدة لكل منهما فى سن مبكرة ومع ذلك فإن المعلومات المتزايدة من تطور نمو الأطفال والدراسات

(١) منها مثلاً

The Carlson House School, Victoria Road, Harborne, Birmingham
وقد أخذت إجراءات مماثلة فى استراليا والولايات المتحدة حيث بدأ الاهتمام بالشكلية بوجه خاص منذ النجاح الذى أحرزه الدكتور كارلسون وهو نفسه مصاب بالشلل . ومما يجب الإشارة إليه أنه لا يوجد ارتباط مباشر بين درجة الإعاقة الجسمية أو الحسية وبين مستوى الذكاء ، فبعض ذوى الضعف العظمى الشديد لا يعانون من الماعكات الجسمية الاقليلاً ، وبعض ذوى الذكاء المتفوق مصابون بالتأخرات تشخيصية حادة . ونسبة كبيرة تكون إعاقتها الجسمية أو العقلية بسيطة حتى أنها تستطيع أن تدير بنجاح فى الدراسة بالمدارس العادية أو الخاصة على غيرها من الأطفال إذا توفر لها بعض الإشراف الطبي والنفسى

(٢) كان معظم الدافع الى توفير التربية للأطفال الموهولين فى إنجلترا راجعاً الى اتحاد شصم المتطوعين من الآباء وغيرهم من المهتمين بالشكلية ، والجمعية البريطانية لرعاية الموهولين وهى تصدر مجلة خاصة بها وتنفذ البعث الطبي والاجتماعى والنفسى والتربوى
(٣) كان الاهتمام برعاية المكفوفين أقدم من ذلك بكثيرية الحال . وكانت كثير من الاعمال مثل التسول وحمل الصائم وقراءة الطالع وإدارة المطاعم اليدوية والموسيقى ... الخ (مقصورة تماماً أو بدرجة جزئية عليهم فى بلاد العالم القديم . وقد يدل كثير من المكفوفين جوهراً لا يتقن أنفسهم لحسب بل ولتعليم وفلاحهم فى الماعاة أيضاً ومنهم ديديماس Didymas السكندرى (القرن الرابع) الذى كان يعلم باستخدام حروف حجابية متفردة على الخشب . ويبدو أن أول مدرسة لتعليم المكفوفين أنشأها Henry (١٧٤٥ - ١٨٢٢) فى فرنسا . وتبعته فى ليبربول مدرسة أخرى أُنشئت عام ١٧٩٠ . وأعطى ذلك تطورات مماثلة فى أوروبا فى خلال ٥٠ سنة . وقد كان تعليم الصمم سابقاً على تعليم المكفوفين بعدة قرون . ويبدو أن من المثلث عليه أن أول معلم تعليم للصمم كان الراهب البندكتىنى

pedro Ponce de Leon

الاسباني بندوبوتسى دى ليون (١٥٢٠ - ١٥٨٤) ، والاسباني (بوليت Polet من مدريد وراميرز Ramirez من كاريون) . يرجع فضل نشر أول كتاب عن تربية الصمم فى القرن السابع عشر . ومن اسبانيا انتقل الالهام (بفصل كينيلم ديجبى Kendim Digby) الى إنجلترا وبفصل (جاكوب بيرد Jacob Pereire) الى فرنسا . وفى نهاية القرن الثامن عشر أنشئت مدارس ضخمة فى فرنسا (Abbé de l'Épé) وفى ألمانيا Samuel Heinick وفى إنجلترا Thomas Braid-wood انظر :

M.E. Frampton and H.G. Rowell (editors), The Education of Handicapped, London, H.K. Co., 1939, vol. 1.

النوعية التي أجريت على المشكلات النفسية التي تنجم عن هذه المواقف ، كل ذلك لم يؤد إلا منذ وقت قريب نسبيا - في الميدان التربوي - إلى النظر إلى الطفل التكيف أو الاصم على أنه أولا وقبل كل شيء طفل ينبغي العمل بشتى الطرق التربوية بمعناها الواسع على ضمان نموه السوي الذي عطلته العاهة الحسية . أو بعبارة أخرى أن الهدف المتفق عليه من تربية المعوقين حسيما هو تربيتهم بحيث يستطيعون أن يشغلوا مكانا عاديا بقدر الامكان في عالم المبصرين وسليمي السمع بدلا من تركهم يلتصقون لأنفسهم مكانا في مجتمع مطلق يضم الذين يعانون منهم من حيث الاصابة

والحياة النفسية للمصابين بالصمم أو العمى الولادي (١) ، وكذلك لأولئك الذين يصبحون صما أو مكفوفين فيما بعد (وفي هذه الحالة تكون السن التي أصيبوا فيها بالعاهة عاملا هاما بدرجة ما) ، إنما هي بالضرورة حياة أحياط وعمران ، قوامها استجابة أطفال أسوياء نفسيا لبيئة أصبحت شاذة بالنسبة إليهم بسبب عاهتهم

ومن ثم فإن المعاملة المستنيرة في الطفولة المبكرة وفي مرحلة ما قبل المدرسة ، والتربية التي تقوم على محاولة تحقيق إمكانيات الطفل إلى أقصى حد ممكن وإيجاد بدائل للخبرات التي حرم منها ، كل ذلك سوف يساعد الطفل إلى حد كبير على تنمية شخصية سوية حسنة التكيف (٢)

ومن الحق الانماد بأن الطفل التكيف أو الاصم يستطيع أن يصبح راشدا له من الكفاية الاجتماعية والذهنية والاقتصادية ما كان يمكن أن يكون له لو لم يكن ذا عاهة . ولكن التربية الحقيقية تستطيع أن تجعل الفرق بين الشخص التواكل توكلا تاما أو جزئيا ، أو سيء التكيف بدرجة ما ، وبين الإنسان السعيد المنتج ، في نطاق الحدود التي تماثل تلك التي يفرضها علينا جميعا استعداداتنا المزاجية والذهنية

والى وقت قريب نسبيا فقط لم يوجه المربون إلا القليل من الانتباه إلى أهمية مرحلة ما قبل المدرسة بالنسبة لتطور نمو الطفل في المراحل التالية ، وإلى ما ينبغي تقديمه إلى الابوين من التوجيه والمعونة في أول فرصة ممكنة . ومن المحتمل أن يعاني الطفل التكيف متاعب متعددة إذا لم يتلقى معونة مستنيرة ، فمعناه يحول بينه وبين الخبرات الاجتماعية - كالتأسياسات ، والالعاب الاستخفاء وما شابهها - التي تكمل النشاط المادي وتحتل مكانة فيما بعد بوصفها صورا من تأكيد حب الام ومثيرات لتطور النمو

وهو يفتر إلى عنصر الابصار في الارتباطات الكلية السمعية البصرية

(١) يختلف تعريف المعى «الكلى» والصمم «الكلى» من بلد لآخر ، كما يختلف فيما لاخلاف الهدف السلي أو تربية الطفل أم تطبيق نوع من الاعانة أم وضع الطفل في عمل مناسب

(٢) يتناول مقال التالي هذا الموضوع بإقتضاة :

W.D. Wall, «The Psychology of the Handicapped Child in Relation to his Family», Child Welfare in Relation to the Family. Geneva, International Union for Child Welfare, 1955, p. 65-79.

الحركية التي تنجم عن استكشافه لجسده وللأشياء الموجودة في بيئته ، وكذلك من لعبه مع الكبار ومع أخوته وأخواته . وحظه من الخبرة بالأشياء ، وهي الخبرة التي يتوقف عليها إلى حد ما تكوين المذكرات والنطق وتطور النمو الذهني ، يقتصر على الأشياء التي تقع في متناول يديه . كما أن وقوف الوالدين منه موقف الحماية المفرطة ، أو العطف المفرط ، أو النبذ الصريح أو المستر ، أو حتى مجرد الإهمال البسيط ، كل ذلك قد يضيئ لنا معينا على فكره من نفسه وعن المجتمع بأكملها منذ وقت مبكر وإذا لم تعلم الآباء ما يعملونه فمن المحتمل أنهم لن يقدروا هذه الآثار المتجمعة للعلم وما يمالها من الآثار أو يوعضوا الطفل عنها . ولا بدعشنا كثيرا أن نجد أن الكثيرين من الأطفال المكفوفين عندما يبلغون سن المدرسة يكونون متخلفين من حيث تطور النمو العقلي والشخصي ، وغالبا ما يكونون غير آمنين بدرجة ملحوظة ، أو يكونون قد اكتسبوا عددا من اللزومات السلوكية والحركات الجأمة التي يكون بعضها على الأقل قوى الشبه بلك التي يأتيناها الأطفال الذين حرموا من رعاية أمهاتهم في وقت مبكر والطفل الأصم قد يفتقر إلى المثيرات الذهنية والاجتماعية بصورة أشد خطورة . فإلى نهاية العام الأول من العمر يحتمل أن يكون اللبس والابصار من العوامل الأساسية في تطور النمو العام ، أما بعد ذلك ، وابتداء من الشهر الثامن عشر وما بعده على وجه التأكيد ، يبدأ النطق في لعب دور متزايد الأهمية في تنظيم حياة الطفل الذهنية والاجتماعية والانفعالية . والطفل الذي لا يستطيع أن يسمع كلام الآخرين أو الأصوات التي تصدر عنه نفسه لا يتعلم الكلام وقد يفقدونكم . فافتقاره إلى اللفاظ يهبط نمو تكوين المذكرات لديه أو يؤخره أو يجعله غير سوى ، كما أن اتصاله الأولى تكون مقصورة على المجالات البصرية واللمسية

ومثل هؤلاء الأطفال كثيرا ما يبدو عليهم القباء بل والضعف العقلي ويعاملون على هذا الأساس . وبالإضافة إلى الإيحاء العكسي الذي يعتبر مرحلة عادية من سن الثانية إلى الثالثة قد نجد لديهم استجابات مدوانية عنيفة فسد الإحباط ، وقد يصبحون مشكلات متعبة . وكما هو الحال مع المكفوفين تلعب اتجاهات الوالدين وغيرهم من الراشدين والكبار من الأخوة والأخوات دورا كبيرا - وفي كثير من الأحوال دورا معاكسا - في تطور النمو الشخصي للطفل المكفوف

ويحدث في بعض الأحيان أن يتعقد تطور النمو المبكر للكفيف وللأصم نتيجة لبعض الماهات المرتبطة بالصمم أو العمى أو للآثار النفسية المترتبة على العلاج الطبي الطويل الأمد أو المؤلم . وغير هؤلاء من يضطر إلى الانتقال إلى معاهد معينة بسبب حاجتهم إلى رعاية خاصة ، أو بسبب عدم ملائمة بيوتهم أو موت الأم أو مرضها وإذا لم تتخذ الخطوات الحريصة للاقلال إلى أدنى حد ممكن من تأثير مثل هذه المواقف الإضافية على نمو الطفل العسير أصلا فإن النتائج قد تبلغ من بعد المدى حدا يجعل من التمدد اصلاحها بأي إجراءات تربوية أو نفسية تتخذ فيجب بعد

ويحول ضيق المكان هنا دون أن نعالج بإضافة موضوع تربية الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية عنيفة ، وقد أوردنا التحليل السابق لمشكلات مرحلة ما قبل المدرسة ، وهو تحليل عاجل سطحي إلى حد ما ، يقصد توجيه الانتباه إلى ما قد يعتبر في الوقت الحاضر أشد نواحي العمل مع مثل هؤلاء الأطفال خطاً من الإهمال . ولقد قامت معظم البلاد الأوروبية بتطوير المدارس وتجريب طرق التدريس للكفوف والصم كما أجرى في النصف الأخير من القرن الحالي عدد متزايد من البحوث والتجارب العملية للنهوض بالأساليب التربوية في هذا الميدان البالغ التعقيد ولزيادة تأكيد التدريب العام الاجتماعي والانفعالي لهؤلاء الأطفال ، وكذلك تدريب المعلمين المتخصصين المدرسين للمشكلات التي يتضمنها تعليمهم

ومع ذلك فما زلنا نستطيع أن نقول بحق أن نقص الموهنة التي يحتاج إليها الولدان لمساعدة أبنائهم المعوقين على النمو ، ونقص الوسائل الميسورة لدور الحضانة الخاصة بالأطفال في سن الثانية أو الثالثة كل ذلك يجبط الكثير من الجهود التي تبذلها المدارس فيما بعد . فقد تبين بوضوح من بحث أجراه أيونج وإيونج في منشستر أن الآباء يستطيعون بتوجيه الخبراء أن يساعدوا أطفالهم الصم على أن يبدؤوا في الكلام ويفهموا الحديث من طريق قراءة حركات الشفتين وذلك قبل بلوغهم سن الثانية (١) وأن الأطفال الذين يتعلمون بهذه الطريقة يأتون إلى المدرسة فيما بعد وهم متقدمون بصورة ملحوظة من حيث نموهم العقلي والاجتماعي واللغوي إذا قورنوا بغيرهم من الأطفال الصم

وما زلنا في حاجة إلى مزيد من البحث والتجريب العملي المشبوط لتحسين التربية التي تقدمها الأسرة لصغارها المكفوفين الذين يغلب أن يتروكوا في رعاية أم جاهلة أو ينقلوا قبل الوقت المناسب للإقامة في إحدى دور الحضانة (٢)

وبينما نجد في كثير من البلاد الأوروبية ، أن لم يكن في معظمها ، أن مقدار التدابير الخاصة (٣) بالأطفال المكفوفين والصم ممن في سن المدرسة كاف نسبياً ، إلا أن مشكلات الأطفال المصابين بالصمم الجزئي أو الصمم الجزئي لم تلق قدراً كافياً من العناية . فالمشكلات التي يعانيها هؤلاء الأطفال ، وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمهم ، قد تمر دون أن

(١) L.R. Ewing and A.W.G. Ewing, Opportunity and the Deaf Child, London, Univ. of London Press, 1947; The Handicap of Deafness, London, 1938; Speech and the Deaf Child, Manchester, Manchester Univ. Press, 1954.

(٢) يجد القارئ وصلاً لأساليب توجيه الآباء في J.H. Levy, «A Study of Parent Groups for Handicapped Children, Exceptional Child, 1952 vol. 19, pt. 1.

(٣) ما من أحد يرى أن مفهوم ونوع التربية القائمة ببلدان في أي مكان إلى المستوى العالي المرموق ، أو أن مقدار البحوث المخصصة لمشكلات النفسية والتربية لهذه الطائفة من الأطفال كاف . ولا شك أن علم النفس والتربية المهتمين بالأطفال المكفوفين يوجه خاص من أشد مبادئ البحث أصلاً في المجال التربوي بأكمله

يلحظها أحد ، أما إذا كانت من الشدة بحيث تجلب الانتباه ، فإنها تؤدي إلى ضمهم إلى مجموعة الصم والكفوفين

وأفضل إجراء في الوقت الحاضر يشير إلى ضرورة تدريب المعلمين على اكتشاف هذه الحالات من ميوب الأبصار والسمع وتقديمها للفحص الخاص كما يشير إلى ضرورة الفحص الدوري لتلاميذ المدارس ، وإلى إمكان مساعدة معظم التلاميذ عن طريق الفصول الخاصة من ناحية ، أو استخدام أجهزة صيانة البصر أو الأجهزة المعينة على السمع ، أو تصديق طرق التدريس في الفصول العادية بما يلائم هؤلاء الأطفال من ناحية أخرى . ومع ذلك ينبغي أن تؤكد مرة أخرى ضرورة الكشف المبكر عن هذه الحالات وتوفر التوجيه النفسي والتربوي المتخصص المستمر لاسرهم والمدارس التي يدخلونها

الأطفال المصابون بميوب النطق

إلى جانب الأطفال الذين ترتبط متاعب انطق عندهم بمآفات سمسية أو صمم أو تنجم عن مختلف صور الشلل المخي بما فيهم المصابون بحسبة حقيقية ، إلى جانب هؤلاء نجد أطفالا تظهر عليهم اضطرابات في النطق مثل اللثغة ، والى ، والتهمة ، والخنف ، والخلط ، والبكم ، وغيرها . وهذه الاضطرابات ترجع عند قليل منهم إلى أسباب عضوية (١) وعند الغالبية إلى أسباب نفسية . والنطق أداة ذهنية واجتماعية ضرورية ووثيقة الارتباط بالحياة الانفعالية بأكملها

ولهذا فإن ميوب النطق حتى في الحالات النادرة التي تنجم عن أسباب عضوية سرعان ما تكتسب دلالة نفسية بالنسبة للطفل وللوسط الذي يعيش فيه ، وقد يؤدي إهمالها إلى أن تصبح مركزا لاضطراب عميق في الشخصية وعائقا تعليميا ضخما . ولكن ميوب النطق وبخاصة التهمة والفأفة واللثغة وبعض أنواع البكم لا ترجع إلى أسباب عضوية في معظم الحالات بل تكون انعكاسات لاضطراب النمو الانفعالي بأكمله لدى الطفل

ومن ثم فإن الكشف المبكر من أي خلل في النطق ، والفحص الذي يميز بين الأسباب والآثار ، يعتبران أساسا ضروريا للتدابير العلاجية . وينبغي أن يقوم بهذا الكشف الآباء والمعلمون الذين يرون الطفل في حياته اليومية . أما الفحص وما يعقبه من رعاية للطفل الذي يعاني من ميوب النطق فأمر يحتاج إلى فريق من الاختصاصيين في علم النفس وقياس السمع وطب الأذن والحنجرة وعلاج أمراض النطق والبحث الاجتماعي ومعهم معلم أنطقل . ويستطيع هذا الفريق الاستعانة بغيرهم من ذوي التخصص الدقيق في التشخيص

ومن الاجراءات المتقدمة في أوروبا انشاء عيادات لتشخيص وعلاج عيوب النطق عند الاطفال وفتح عدد من فصول الدراسة الخاصة للحالات الشديدة . ولكن من سوء الحظ انه حيثما تقوم هذه العيادات منفصلة عن الجهاز التعليمي ، أو عندما لا تتوافر الخدمات النفسية الملائمة ، فان علاج النطق أو العلاج الجراحي لا يكون مصحوبا بمحاولة إعادة تكييف الحياة الانفعالية للطفل بأكملها ، أو إعادة تعليم أولئك الذين كثيرا ما يكونون ذوي شخصيات فجة مضطربة منتكسة . وكثيرا ما يحدث أيضا عندما يلتحق الطفل المصاب بالنطق بمدرسة عادية ، ويضطر الى التفتيت عن الصف ، في فترات منتظمة بسبب العلاج الطبي ، الا تبدل اى محاولات للعمل على تعويضه عما فاتته (١)

الاطفال المعوقون في نواح متعددة

معظم التلاميذ المعوقين ، باستثناء المصابين بكساح عضوى لا يتضمن خلا مخيا ، يعانون من أكثر من عاهة واحدة . ولكن من الممكن عادة تصنيفهم بصورة ثلاثية التنظيم الإداري كما تلائم تعليمهم على أساس الصعوبة الرئيسية التي يعانونها . ولهذا يحسن تعليم الطفل الكفيف ذي الضعف العقلي البسيط أو المعوق جسديا في مدرسة للأطفال المكفوفين وليس في إحدى المدارس الخاصة بضعاف العقول أو الخاصة بالحالات التي تحتاج الى علاج تقويى . كما ان الاطفال المصابين بالشلل المخي الذي يكون عادة مصحوبا بالكساح وميوب البصر والسمع والنطق وبشللود النمو الدهني أيضا ، هؤلاء الاطفال يحتمل ان يتعلموا بصورة مرضية في المدارس أو الصفوف التي يكون المعلمون فيها على المام خاص بمشكلات الشلل المخي

(١) ان نتأمل مثل هذا الاحمال المزيج في مستقبل حياة الاطفال تصورها الحالان الإيتان لصنفي في الثامنة عشرة . أولهما كان قد دخل لمستشفى مرتين لاجراء عمليات جراحية لعلاج شلل في الحلق وشرد في الشفة وذلك في سن السادسة والثامنة ، في التحق لمدة ثلاث سنوات بأحدى عيادات التدريب على النطق ، وأنهى حياته التعليمية في سن الرابعة عشرة ، في مدرسة خاصة . كان نطقه غير واضح الى درجة كبيرة . وفي سن الثامنة عشرة أصبح يعاني من مشاكل ملحوظة في شخصيته (كشلل الدونية والتراكل ، والفجائية) تتركز الى حد ما حول حلقة المصروف والضمير الواضح في شفته . وعلى الرغم من انه كان فوق المتوسط بدرجة قليلة من حيث الذكاء الا انه لم يكن يستطيع ان يقرأ كما يقرأ طفل في السابعة . وكانت المهمة التي ارفهاها لنفسه من أجل المن والقلها حافية الى المهارة

أما الشخص الثاني فكان مائلا للؤلؤ من حيث السن والقدرة العقلية ولكنه كان يعاني من تهمة سادة لدرجة انه كان يلوى رأسه حتى تمس كتفيه أثناء محاولته الكلام . وكان لا يستطيع ان يقرأ ولو قراءة صامتة كما يقرأ طفل في الثامنة . وقد التحق بمدرسة عادية . ولكنه كان طيلة مدة وجوده بها يقضي نصف يوم في الاسبوع في إحدى عيادات التدريب على النطق . وكان تصور النطق عنه هذا الشخص مرتبطا باضطراب الاتصال عبق . ولد اخذ في التعلم في كل من الكلام والقراءة متعلما بذلك بعض المحاولات لإعادة ملازمة مسككلاية الشخصية . انظر :

W.D. Wall, «Reading Backwardness among Men in the Army. Lec. cit

غير أن هناك عددا من الحالات يتعلم فيها تحديد الإماعة التي تعتبر أبلغ أهمية من غيرها من الناحية التربوية . ومن الأمثلة المتطرفة لذلك الطفل الأصم الكفيف فهو يحتاج إلى أساليب رعاية متخصصة مستمدة من العمل مع كل من الصم والكفوفين . ومن حسن الحظ أن عدد هذه الحالات المركبة قليل بالنسبة لعدد الحالات غير المركبة من العمى والصمم والضعف العقلي والكساح

وكان أصحابها يعتبرون في الماضي غير قابلين للتعلم بل وما زلنا حتى اليوم نصادف حالات لأطفال انتقلوا من مدرسة خاصة إلى أخرى على أساس أنهم فاشلون ، ثم أقصوا نهائيا عن نظام التعليم كله ليقضوا بقية حياتهم في الملاجيء أو كعبد ثقيل على أسرهم . وكما هو الحال في سائر أنواع المعوقات يعتبر مستوى القدرة النظرية للطفل العامل الرئيس في تخطيط المهونة التي تقدم لهؤلاء الأطفال . ويمكن القول بصورة تقريبية أنه كلما ازدادت درجة الإماعة ازاد مقدار ما يحتاج إليه الطفل من القدرة العقلية ليتغلب على العقبات التي تضعها العاهة في سبيل تطور نموه التعليمي

ويصدق ذلك بدرجة كبيرة أيضا على ضروب العلاج الجسمي والتربية التي تتوقف على التعاون الرشيد . فقد وجد مثلا أن الأطفال المساكين يشغل مخي أو حاد ممن تقل نسبة ذكائهم من ٨٥ لا يستجيبون بدرجة كافية للعلاج الطبيعي ، أو لعلاج النطق ، أو للتربية الخاصة بصورتها المتقدمة الحالية مما قد يبرر ما يبلل في سبيلهم من جهد وما ينفق عليهم من مال . ومن ناحية أخرى نجد أن المدارس التي تخصصت في تعليم الأطفال المكفوفين الذين يعانون أغلبهم من معوقات جسمية وعقلية شديدة ، هذه المدارس قد أصابت نجاحا ملحوظا في تدريب هؤلاء الأطفال على أن يعتمدوا على أنفسهم من الناحية الجسمية ، وأن يتكيفوا من الناحية الشخصية والاجتماعية ، كما نجحت في حالات قليلة في تزويدهم بما يزيد على مبادئ التعليم الشكلي (١) . وقد استطاعت نسبة من هؤلاء التلاميذ أن تعمل نفسها بنفسها إلى حد ما على الرغم من أنها تنتمي إلى فئة لم يكن في الامكان عمل أي شيء لها حتى اليوم

هذه الأمثلة والمجربات التي قد تتحقق بفضل إخلاص وابتكار ومهارة المعلمين الذين يتولون أمر الحالات « الميؤس منها » للأطفال المعوقين ، كلها تلفت الأنظار إلى أمرين على أكبر جانب من الأهمية بالنسبة إلى الصحة النفسية للمجتمع . فالشخص المعوق قد لا يكون عبئا اقتصاديا واجتماعيا كطفل وكراشد فحسب ، بل ويكون أيضا محور اضطراب انفعالي حاد في أسرته . وفي كثير من الحالات يكون الحل المقترح للمشكلة الأخيرة من هاتين

Candoven Hall Special School for the Multihandicapped Blind, (١)
Candoven, near Shrewsbury, Shropshire, England.

غالبية الأطفال في هذه المدرسة تقل نسبة ذكائهم عن ٦٠ ، وعدد منهم مصاب بالكساح بدرجات متفاوتة الشدة وإن كان يستطيع الحركة . وبالمدرسة وحدة خاصة للصم المكفوفين

المشكلتين هو ابعاد الطفل كلية عن بيته وادخاله احدى المؤسسات
ومما لا شك فيه أن اقتراح فصل الطفل ذى الضعف العقلي الشديد
من امه عقب الولادة مباشرة ، هذا الاقتراح كثيرا ما يلقي اذنا واعية وينفذ
احيانا . ولكن ليس من المؤكد اطلاقا ان اقضاء الاشخاص المعوقين
بدرجة بالغة افضل حل للمشكلة فيما يتعلق بالصحة النفسية للأسرة أو
للمجتمع . فحينما تتوافر الخدمات الاجتماعية والطبية والتربوية المناسبة
لمساعدة الأسرة للقيام بواجبها ، وحينما تتخذ التدابير المستنيرة منذ وقت
مبكر لوقاية الأسرة والطفل من الاضطرابات النفسية وللمساعدة المعوقين
على تحسين تكيفهم الاجتماعى بصورة تدريجية ، فعندئذ يستطيع حتى
أشد المعوقين سووا أن يواصل حياته مع أبويه بصورة لا تكلف كثيرا فى
النهاية ، كما يستطيع الاعتماد على نفسه الى حد ما

اما الامر الثانى الجدير بالتأكيد فهو ان تلافى الظروف المؤدية الى الاعاقة
تبعه تقع على عاتق مرافق الصحة ، بينما التحكم فى النتائج الشخصية
والاجتماعية المترتبة على الاعاقة منذ مراحلها الاولى يتطلب توجيها نفسيا
وتربويا واجتماعيا رشيدا ، ويحتاج الى كثير من الخدمات . ومما يؤسف
له ان الدراسات التى تتناول سيكولوجية النمو للمعوقين والطرق الخاصة
لتربية الأسرة والطفل نفسه ما زالت فى مهدها ، بسبب افتقارها الى
التمويل ، وبسبب العقبات التى يقيهما فى سبيلها التنافس المهنى والفصل
الصارم بين الخدمات الاجتماعية والطبية والتربوية



٣ - الأطفال سيئ التكيف

طبيعة سوء التكيف

الأطفال المعوقون جسميا والمتخلفون عقليا يلاقون عسرا في التكيف للحياة العادية بسبب قصورهم في نواح معينة ظاهرة في أغلب الأحوال . ويبين مسح المدارس أن هناك طائفة صغيرة من الأطفال الماديين من الناحية الجسمية والعقلية ، ولكنهم معوقون لدرجة أن تطور نموهم الشخصي يكون مرضيا بصورة واضحة حتى في الظروف الملائمة ومنذ وقت مبكر ، والسبب في ذلك هو ما يعانيه من عدم الاستقرار الانفعالي الشديد أو نتيجة لما تنسم به حوافزهم النفسية الأساسية من شدة أو ضعف شاذين

والى جانب هؤلاء نجد فئة صغيرة أخرى من الأطفال معايين بمرض عضوى تكون أعراضه الرئيسية الخارجية انفعالية أو سلوكية - مثل الأطفال غير المستقرين بسبب التهاب الدماغ ، وبعض المصابين بالصرع ، أو بالاورام المخية ، والأطفال الذين يؤدي التلف المخي عندهم إلى النشاط المفرط وما شابه ذلك - ونفر قليل من الأطفال المصابين بالذهان أو بزملة من المظاهر الشاذة التي توحى بذهان وشيك من النوع الاكتئابي أو الخيالي أو الشبيه بالفصام . غير أن مجموع هؤلاء جميعا لا يزيد على نسبة بسيطة (١) من مجموع الأطفال الذين تظهر عليهم بصورة دائمة أو مؤقتة أعراض سوء التكيف في مرحلة الدراسة ، أو الذين يتخذ التسلو الملاحظ في نموهم الانفعالي في المراهقة صورة الجناح ، أو الفشل التعليمي أو المهني ، أو الانحراف الشديد في تطور نمو الشخصية

ومن المحتمل أن تكون هناك بعض المواقف التي يمكن أن تؤدي إلى سوء التكيف والعصاب دون أن يسبقها تشويه في تطور النمو . فالولود المفاجيء لأحد الأبوين المحبوبين ، أو مولد أخ أو أخت ، أو مشهد من مشاهد العنف بين الكبار ، كل ذلك يثير اضطرابا انفعاليا خطيرا في نفس الطفل تظهر أعراضه على الفور ويستمر صداه مدة طويلة ، إذا اتفق حدوده في لحظة حرجة من لحظات النمو النفسي ولم يظفر الطفل بتفسير مناسب له ، كما

(١) من المسير الحصول على تقديرات بسيطة بسبب اختلاف الآراء حول مكونات التسلو المزاجي الجلي أو المرض العقلي البين في الأطفال . ومع ذلك فإن خبرات مراكز ومياديات تربية الأطفال في إنجلترا تظهر أن من ١٠٪ إلى ١٥٪ للحد على الأكثر من جميع الحالات أشار إليها لتدخل في هذه المجموعة ، وأنها إذا أدخلنا في الاعتبار كل ضروب سوء التكيف الشديدة والبسيطة فإن النسبة ككل من ذلك كثيرا . انظر :

C. Burt, «Symposium on Psychologists and Psychiatrists in the Child Guidance Services», Brit. Journ. Ed. Psychol. vol. XXIII, pt. 1, Feb. 1953).

ان الطالب الذى يستلزمها تكيف الطفل قد تملو على مستوى نضجه أو قوة انفعالاته ومن ثم فانها يدلا من أن تدفع به نحو تكامل السلوك المقبول قد تجعله يرتد الى مستوى مبكر من مستويات النمو ويثبت عنده
 وأى موقف من مواقف المصائب أو الصدمات يغرى بالارتداد الى صورة من صور السلوك التى نجحت من قبل ، والواقع ان السلوك السوى يمر بسلسلة من التقدم والتقهقر ، مثله فى ذلك مثل موجات المد والجزر ، والمهم هنا هو ان كل تكامل جديد فى التكيف ينبغى أن يتغلب على ما عدها وأن يظل كذلك بصورة مكيفة . ولا شك أن الفروق بين الافراد من حيث القابلية للتلاؤم كبيرة ، فما قد ينزل الضرر البالغ بطفل معين قد لا يترك أثرا فى طفل آخر ، كما ان تأثر الافراد بالصدمات الانفعالية يتوقف بدرجة كبيرة على عوامل فى تكوينهم ، وعلى كل ما وقع لهم منذ لحظة ولادتهم ، والمواقف المبشرة ، وتفسير الطفل لهذه المواقف

ولهذا يندر فى أى حالة بالدات أن نستطيع أرجاع مصدر سوء التكيف لواقعة بعينها ، وأن كان من الممكن أن تكون إحدى الحوادث فى حياة الطفل هى السبب المباشر ، أو أن يكون عدم تمثلها أو تفسيرها سببا فى ظهور طائفة من المخاوف والاتجاهات والآمال التى تتطور فيما بعد الى مصاب أو الى انحرافات بسيطة فى السلوك أو الاتجاهات . ومعظم ضروب التكيف تنمو ببطء وتنتج من سلسلة من الاتجاهات الخاطئة التى تؤدي بالتدريج الى اختلال التوازن بين امكانيات الفرد ومطالب المجتمع
 وفى جميع هذه الحالات تكون استجابات الفرد فى مبدأ الامر سوية ، أما عدم الاستواء فيكون فى البيئة - أى انه إما أن تكون البيئة غير مرضية بصورة صريحة ولا تولد للطفل ما تتطلبه حاجات نموه ، وإما أن يفرض عليه مطالب لا تتيح له مرحلة النمو التى يمر بها أن يستجيب لها . ومن أمثلة الموقف الأول الاحتكاكات بين الأبوين - وهو سبب قديم من أسباب سوء التكيف - وفيها يصبح أمن الطفل مهددا بسبب القطيعة بين الأبوين ، وتولزع الولادات والخوف من العدوان

ومن أمثلة الموقف الثانى اتخاذ الأبوين موقفا موحدا أزاء معايير السلوك كآداب المائدة والهدوء فى البيت والنظام وغيرها من الأمور التى ليس فى مقدور الطفل أن يلتزمها . ففي إحدى الحالتين لابد أن يصبح الطفل قلقا ويحاول أن يلجم أمنه بالتعلق بأمه ، وفى الحالة الأخرى لابد أن تضعف ثقته بنفسه أو يستجيب بالعدوان ، وكل هذا أمر طبيعى تماما . ولكن إذا استمر الموقف المثير لهذه الاستجابات فإن الصراع الناجم عنه يتأصل فى نفس الطفل ويصبح ببطء جزءا من حياة الطفل اللاشعورية كلها ، فيؤثر بذلك على شخصيته . ان الطفل يتكيف باستمرار لمواقف حياته وهذا التكيف يساعد على تخفيف حدة التوتر المباشر ، ولكنه ، حتى فى حالة انقضاء الموقف المثير ، يصبغ حياته الانفعالية فيما بعد ويصبح من العوامل التى تحدد تكيفاته للتحدى فى المستقبل (١)

وتمة درجات ودرجات متعددة من التكيف تحدث بين هذه الحالات المتطرفة من الاستجابة العادية السوية ضد الضغط البيئي الذي يتجاوز قدرة التكيف لدى الطفل الذي كان من الممكن أن ينمو بصورة مرضية في الظروف الأخرى ، وبين الاستجابة التي تعتبر في حد ذاتها شاذة لان مواقف الصراع السابقة أدت الى أعاقه القدرة على التكيف كما ان استجابات أفراد الأطفال يختلف بعضها عن بعض من حيث التاريخ السابق لحياة الأطفال ، واستعدادهم المزاجي وأنواع الضغوط التي يتعرضون لها

من ذلك مثلا ان الأطفال غير الأمنين الذين يشبون في جو من النظام الجامد الصارم بدرجة ما يحتمل أن يصبحوا عصبيين وأن يغالوا في التزام السلوك الحسن . أما أولئك الذين يعيشون في مجتمع يسوده التفاضي فقد يصبحون عدوانيين مشاكسين ، أو نزاعين الى الصخب والتخريب . غير أن هذه الاستجابات ليست بحال من الأحوال ثابتة ، تتبدل ، فهناك مثلا حالات كثيرة لأطفال يكون عدوانهم العنيف استجابة ضد نظام يتبرمون به باعتباره قوة غير مقيدة موجهة ضدهم ، بينما يستجيب فيهم بالقلق الجسيم اذ يرون في الحرية المرفقة نوحا من اللامبالاة أو الخطر ومجمل القول ان أي جزء من السلوك لا ينبغي أن يعتبر شاذا الا اذا أدى الى قيام حاجز بين الطفل وجماعته ، ودل على اضطراب بعيد المدى أو اضطراب قد يصيب علاقات الطفل بغيره . ولا يعتبر الطفل سييء التكيف حقا الا اذا عجز بدرجة واضحة عن الاندماج في حياة الجماعة ومواجهة مطالبها بصورة مقبولة منها

معايير سوء التكيف

كثير من المناقشات التي تدور حول علامات سوء التكيف وكثير من المسلمات النظرية الخاصة بتعليلها ، تقوم على أساس دراسات أجراها أفراد اقتصر خبرتهم على حالات سوء التكيف الواضح لدى الأطفال . وكثيرا ما تجرى هذه الدراسات على أساس افتراضات نظرية معينة الفرض منها تحديد البيانات المنشودة والتفسيرات المقترحة . كما ان الطبيعة الاجتماعية لأي تعريف ، وبالتالي لأي معيار من معايير الصحة النسبية والتكيف الشخصي ، تجعل مقارنة بلد بآخر ، بل ومقارنة فئة اجتماعية بفئة أخرى ، أمرا محفوفا بالمجازفة

ومثل هذه الدراسات التي أجريت على أساس مقارنة مجموعة من الأطفال الشواذ بمجموعة من الأطفال العاديين بحيث تكون المجموعتان متماثلتين من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي والسن والجنس ومستوى الذكاء ، هذه الدراسات تشير الى انه على الرغم من ان بعض العوامل الشخصية وعلامات سوء التكيف والمؤثرات البيئية تكون أكثر انتشارا بين مختلف أنواع الجماعات السيئة التكيف ، الا انها توجد أيضا

في حياة الأطفال الأسوياء (١)

وبالإضافة إلى ما تقدم فإن السلوك الذي يعتبر عاديا في سن معينة يصبح من علامات سوء التكيف إذا لازم الطفل عندما يكبر . ومن الأمثلة الجيدة على ذلك سورات الفضب فهي تعتبر عادة بالنسبة لطفل في الثانية أو الثالثة من عمره ، ولكنها في صورتها البدائية على الأقل ، تكون علامة خطيرة على سوء التكيف عند طفل في العاشرة ، وحتى في هذه الحالات لا يكون الحكم أمرا سهلا . فنحن نموزنا المعايير الموضوعية للسلوك ولتطور النمو الانفعالي (٢) لدى الأطفال الأسوياء ، وهي المعايير التي يمكن الحكم بمقتضاها على الانحراف . فبعض المجتمعات لا تمنع في السلوك الذي تسمي مجتمعات أخرى إلى نظام العقول منه . بل أننا نجد في المجتمع الواحد ، وبخاصة في المدن الكبيرة ، اختلافا بين مختلف المستويات الاجتماعية في درجة التساهل

ومعظم الأطفال الذين يتطور نموهم فيما بعد على نحو مرض يتعرضون لفترات من الاضطراب الشديد الذي يبدو أنه نتيجة للنضج (٣) وأن كانت تمر دون حاجة إلى معونة نفسية أكثر مما تستطيع المدرسة أن تقدمه ، وفي دراسة نادرة لتطور نمو الأطفال العاديين أجرتها كمنجر على مجموعة غير منتقاة يبلغ عددها ٢٣٩ طفلا تتراوح أعمارهم بين سنتين وسبع سنوات موزعين على ثلاث من دور الحضانة ومدارس صفات الأطفال في ليستر بالجنزرا . وجدت الباحثة أن كل طفل كان يعاني في المتوسط من مرضين أو ثلاثة أمراض انفعالية (٤) وأنه ما من واحد منهم كان خلوها منها ، كما وجدت أيضا أن أمراضا معينة (مثل التبول والخوف التوهمية) أقل حدوثا عند كبار الأطفال على العكس من أمراض أخرى وبخاصة أحلام اليقظة وضعف التركيز

(١) من الأمثلة المألوفة لاستخدام المجموعات الضابطة في دراسة العوامل الشخصية والاجتماعية للمركبة والارتباط في سوء التكيف المدرسي والجناح الدراسة الثان أجراها برت وناقشناها من قبل وهما : (The Young Delinquent — The Backward Child) ودراسة أخرى أحدث منها قام بها برت وهوارد وأشرنا إليها في ملحق ٣ ب

(٢) مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي : انظر (E.A. Doll, Manual, Educational Test Bureau, Educational Publishers Ind. 1947 ; «The Vineland Social Maturity Scale», Train Sch. Bull vol. 32, 1935; «A Preliminary Standardization of the Vineland Social Maturity Scale», Am. J. Orthopsychiatry, vol. 8, 1936.

C.W. Valentine, The Difficult Child and the Problems of Discipline (٣) Loc. cit.: Abnormalities in normal Children, Loc. cit.

J.D. Cummings, «The Incidence of Emotional Symptoms in School Children, Brit. J. Ed. Psychol. vol. XIV, p. 3, 1944.

تتصل قائمة كمنجر كل الأمراض التي تعتبر عادة دالة على سوء التكيف والتي يمكن ملاحظتها في فترة الدراسة والملمب وكان أكثرها ظهورا سرعة الاستئثار والفسح (٢٨/٩٪) وأحلام اليقظة وضعف التركيز والضمور (٢٨/٩٪) والتلق العام والجنون والخيال (١٣/٠٪) والمخاويل التوهمية (٢٢/٢٪) وعدم التحكم في الثانية (١٣/٩٪) والمعادن العصبية «١٨/٩٪» والسرقة والمعدون (١٥/٩٪) وصعوبات التلق (١٤/٢٪) وضعف شهوة الطعام وألوان بأنواع معينة منه (١١/٣٪) والسلوك الطلي وكثرة البكاء (١١/٣٪) ومخاطبة السرقة (١٠/٩٪) .

وعندما نتبعت هؤلاء الأطفال لمدة تتراوح من ٦ شهور الى ١٨ شهرا بعد ذلك وجدت ان الاعراض تنجى الى الاختفاء بمرور الوقت ، ولم يظهر ذلك بصورة ملحوظة الا في حالة الأطفال الذين كانوا في مجموعة صفار السن عند بداية البحث (١) ، فبعد ٦ شهور مثلا تحسنت حالة ٥٥٥ ٪ من الأطفال الذين كانت سنهم في الأصل من سنتين الى ٥ سنوات مقابل ١٨٣ ٪ ممن كانت اعمارهم تتراوح من ٥ الى ٨ سنوات ، وبعد ١٨ شهرا كانت هاتان النسبتان ٨٦ ٪ و ٥٢ ٪ على التوالي

ويبدو من ذلك ان « امراضا انفعالية » معينة تعتبر امرا عاديا بالنسبة لصفار الأطفال دون الخامسة ، ولكنها قد تصبح من علامات الاضطراب المقيم اذا ظهرت عند الأطفال الكبار ، وكان من بين افراد مجموعة البحث عدد من الأطفال كان ما يعانونه من الاضطراب ظاهرا بدرجة تجعل من الضروري مواصلة استقصاء حالتهم وتقديم المعونة النفسية لهم ، ومن المؤلف اعتبار مثل هؤلاء الأطفال سيئى التكيف ، ومن الامور المثيرة للاهتمام ان أقل من نصفهم قد تحسن من تلقاء نفسه بدرجة ما في فترة ال ١٨ شهرا ، بينما ظل الباقون على حالهم من سوء التكيف للمدرسة وان كانت انماط سلوكهم واتجاهاتهم قد تغيرت في بعض الاحيان فيما بعد

حدوث سوء التكيف

ان تقدير حدوث سوء التكيف يعتبر مجازفة كبيرة نظرا لصعوبة تحديد مكونات سوء التكيف على وجه الدقة ، وعلامات عدم التوازن العرشي ، والشواهد التي تعتبر كافية للدلالة على ان اضطرابا ما خطير بدرجة تبرر التدخل ، والتدابير العلاجية التي ينبغي ان تتخذ ، او مدى ضرورة تحويل الطفل الى مدرسة خاصة او صف خاص ، ونحن لا نستطيع ان نتقدم في هذا السبيل الا على اساس الخبرة وبمواضع مشوب بالحافطة أكثر مما هو مألوف في بعض الميادين الاخرى (٢) وذلك الى ان يتسنى القيام بدراسات تتبعية طويلة المدى للنمو الانفعالي لدى عينات عشوائية من الأطفال منذ الولادة حتى النضج ، والى ان نحيط احاطة تامة بنتائج المظاهر الشاذة لسلوك أو الشخصية في أي عمر من الاعمار

غير ان الشواهد الميسورة لنا تشير الى أن كلا من حالات سوء التكيف الخطير وحالات صعوبات النمو منتشرة بين الأطفال بدرجة اكبر مما نظن عادة ، ولقد قدرت وزارة التربية البريطانية نسبة من يحتاجون الى صفوف ومدارس خاصة من التلاميذ السيئى التكيف بـ ١ ٪ من مجموع

J.D. Cummings, «A Follow-up Study of Emotional Symptoms in (١) School Children», Brit. J. Ed. Psychol. vol. XVI, pt. III, Nov. 1946.

(٢) من ذلك مثلا أن تفضل بعض المصاحب دون تحصيلها - كالمصاحب القائل بأنه لا ينبغي كبت الأطفال ، أو بأنه لا ينبغي أن نبالغ في اظهار محبتنا لهم ، كثير ما أدى ذلك الى سوء التكيف بدلا من الوقاية منه

التلاميذ في سن التعليم (١) ، ولكن من الممكن اعتبار هذا التقدير تقديرا متحفظا روعى فيه الحد الأدنى للتدابير التعليمية الخاصة التي يستطيع لجهاز الإداري القيام بها ، ولهذا تبقى لدينا مجموعة أكبر من ذلك بكثير من الأطفال الذين يحتاجون هم أنفسهم إلى بعض المساعدة كما قد يحتاج آباؤهم ومعلموهم إلى النصيح والإرشاد

ومن المتعذر تحديد عدد هؤلاء تحديدا دقيقا ، فجدول (٢) يضم ثمانية تقديرات مستخلصة من دراسات أجريت في الولايات المتحدة ونيوزيلندا وفرنسا والمملكة المتحدة ، والاتجاه العام في هذه التقديرات يوحي بأن نسبة الأطفال الذين يعانون من سوء التكيف بصورة خطيرة في سن التعليم تصل إلى ٥ ٪ وقد تزيد على ذلك ، وأن الذين يحتاجون إلى بعض المساعدة يبلغون ٢٠ ٪ بل و ٢٥ ٪ من تلاميذ المدارس ، وهذه التقديرات على وجه العموم تستبعد الأطفال الذين يكون العرض الوحيد لديهم هو التأخر الدراسي ، ولكن تبين أنه وأن كان الكثيرون من الأطفال السيئ التكيف لا يكثفون في المدرسة من الصعوبات التي يعانونها إلا قليلا فإن التأخر الدراسي في حد ذاته يكون أحد علامات سوء التكيف أن لم يكن الصلابة الوحيدة عليه . وعلى العكس من ذلك نجد أن كثيرا من الأطفال الذين يصبحون متأخرين دراسيا تكون لديهم متاعب في الشخصية أو السلوك كنتيجة لافتقارهم إلى النجاح ، وفضلا من ذلك فإن سوء التكيف وأن اختلفت صور التعبير عنه إلا أنه منتشر بين الأقبياء وضعاف العقول من الأطفال بقدر انتشاره بين العاديين والأذكى ، ومن ثم يحتمل أن يكون هناك تداخل كبير بين المجموعات المختلفة التي فصلنا بينها فصلا مصطنعا في هذا الفصل ، كما ينبغي النظر إلى الأرقام الواردة فيه من حيث علاقتها بنسب الفصل المدرسي في المدارس الابتدائية والثانوية

ويجدر بنا من ناحية أخرى أن نؤكد أن سوء التكيف مفهوم نسبي ، فالمعلمون يميلون إلى انتقاء الأطفال الذين يعتبرون مشكلين في الصف بسبب سوء السلوك أو ضعف المستوى العلمي أو العدوان وما شابه ذلك وبالتالي يعتبرون سيئ التكيف إذ يخفقون في التلاؤم بصورة مرضية للمواقف المدرسية ، غير أن الكثيرين من هؤلاء الأطفال إنما يمرون بمرحلة صعبة مؤقتة وفي وسعهم أن يماودوا التكيف دون عون من أحد ، ولا ريب أن بعضا منهم إنما يستجيب بسلوكه المشكل هذا لشخصية المعلم ، ولا تلبث الأمراض أن تختفي عندما ينتقلون إلى صف آخر ، ونسبة أخرى منهم ترجع مشكلاتهم إلى أسباب وقتية لا تعلم المدرسة عنها شيئا

ومن ناحية أخرى فإن بعض الأطفال الذين يتميز سلوكهم بفرط الخضوع أو الانكماش أو الخجل أو السلبية قد لا يلفتون نظر المعلم أو قد يعتبرون تلاميذ مثاليين ، ولكن نظرا لأن عالم النفس يهتم بعملية النمو الطويلة المدى بأسرها أكثر مما يهتم بالأطفال في حد ذاتهم فإنه ينظر إلى

جدول (٢) : قائمة مقارنة بالتقديرات الخاصة بحدوث سوء التكيف : A يعوت (١)

البحوث	مصدر المعلومات	التاريخ	حجم العينة	مصدر العينة	النسبة المئوية للتربية	النسبة المئوية للتربية	للمعز أن تقورت عليهم يقين	للمعز سوء التكيف	بمعدود كبيرة
برت (المملكة المتحدة)	دراسة حالات	١٩٢٠ تقريباً	٣٦١	٧ - ١٣	٤	٤	٤	٤	٤
وكان (الولايات المتحدة)	المسجون	١٩٢٧	٨٧٠	٦ - ١٣	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢
ماكافا (المملكة المتحدة)	المسجون	١٩٣٤	١٧١٧	١٢ - ١٤	٤٦	٤٦	٤٦	٤٦	٤٦
مطر (المملكة المتحدة)	المسجون	١٩٣٥	١٢٠١	١٠ - ١٦	١٧	١٧	١٧	١٧	١٧
روجرز (الولايات المتحدة)	تقديرات مختلطة (بعضها من المسجونين)	١٩٤٠	١٥٢٤	٦ - ١٣	٢٣٠	٢٣٠	٢٣٠	٢٣٠	٢٣٠
مهند التربية بشيوزيلاند	المسجون معزوجة	١٩٤٩/٥٨	٣٣٦٣	٥ - ١٤	٧٦٦	٧٦٦	٧٦٦	٧٦٦	٧٦٦
أوكمان (الولايات المتحدة)	من طوائف النسخ (١)	١٩٤٤	٩٥٣٧	٦ - ١٣	٢٨٦٦	٢٨٦٦	٢٨٦٦	٢٨٦٦	٢٨٦٦
هينجر (فرنسا)	المسجون	١٩٥٠	٨١	١٤ - ١٣	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢	٧٢

- (١) من بين ال ٦٥٦ من اطفال مدارس لندن الذين قامت بدراساتهم سوزان ايراكس وفريدا .
 London, Methuen & Co., 1941.
 حول ١٥٥ الى مائة لوجبة الاطفال (٢٢٥٦) ، وكان ١٣ ٪ الى حافة الى معونة ماهرة منهم
 لثقة مئة مئة شديدة .
 (٢) The Backward Child, p. 542 .
 يورد برت الارقام الخاصة بمجموعته الفاسطة التي تضم اطفالا عاقلين (أي غير متفهمين)
 والرم الوارد هنا هو نتيجة لجميع فصول دراسية وانما هي مختلفة . ولكن برت أوضح أن سرعة الاستجابة (التي يتفهمها رافعة -
 وتكرارها عند العاقلين ٧٦ ٪) غامضة مبررة للغاية الاجتماعية التي ينشئ اليها هؤلاء الاطفال .
 (٣) من البينات قتل - اجسوري البحث في خمس مدارس تسمى تعليماتها الى طليقة اجتماعية متفردة من الناحية الاقتصادية وعتق
 نظرة تعليمية في امور التربية .
 (٤) راجعت تعليمات المعلمين لينة من معلم النفس ، وقد قامت هذه اللجنة باستبعاد الحالات المذكورة فيها دون هوادة والتفتيح
 المذكورة هنا خاصة بتلاميذ الذين تقلد حتى تسهل الموازنة بينهم وبين سائر أفراد البحث في الجدول ...
 (٥) علما بالرم ينسب ١٢٧ ٪ من الاطفال الذين يعانون من مشكلات تتصل بالشخصية و ٢٦ ٪ يعانون من صعوبات النطق

سوء التكيف في ضوء الحصة النهائية للنمو وليس في ضوء ملائمة هذا النمو في اللحظة الراهنة أو عدم ملائمته

ولهذا فمن المحتمل ألا يقيم وزنا كبيرا للسلوك البات على المضايق ، وأن يؤكد بوجه خاص أى علامات تدل على أن سوء التكيف يكشف عن نفسه لا في غرفة الدرس فحسب بل وفي نظام العلاقات الشخصية التي تكتنف حياة الطفل أيضا ، كما أن من المحتمل أن يحاول التمييز بين سوء التكيف الذي يكون استجابة مباشرة غير ملائمة للبيئة وسوء التكيف الذي ينجم من انحراف النمو الانفعالي في الماضي ، ويمكن مواجهة النوع الأول أما بتقديم بعض المساعدة المؤقتة للطفل وأما بتخفيف الضغط الواقع من البيئة عليه ، أما النوع الثاني فقد يستلزم عملية طويلة من إعادة التربية

الوقاية والعلاج

ينبغي أن يكون واضحا مما سبق أن من الممكن أن نقي الاطفال من الكثير من سوء التكيف ، أن لم يكن من معظمه - أى من كل الأنواع التي تنجم أساسا بصورة أو بأخرى من التفاعل مع البيئة ، فمجموعة الاطفال الشواذ بصورة مرضية منذ الولادة أو بعدها يقليل يمكن مساعدتهم (وأن كان من المحتمل ألا يستطيعوا تحقيق نمو مرض تمام الرضى) إذا ما اكتشفناهم في وقت مبكر وعاونآ آباءهم على ملائمة تنشئتهم في الأسرة لحاجاتهم الخاصة ، كما أن الاطفال الذين اجتازوا طفولة غير سوية بسبب بعض الخبرات المخلقة العنيفة والآثار المترتبة عليها - كالأطفال الذين يقضون مدة طويلة في المستشفى - هؤلاء الاطفال في وسعنا أن نقيهم من أسوأ نتائج الحرمان أو الصدمات إذا ما اتخذنا التدابير المناسبة على الفور

غير أن الكثير من انحرافات الشخصية واضطرابات السلوك والمعادات وما أشبه ذلك تنجم من أخطاء في تنشئة الآباء لأطفالهم وبخاصة في السنوات السابقة على دخول المدرسة ، وأن كان هذا لا يعنى استبعاد باقى سنوات حياة الطفل ، كما أن الكثير منها أيضا يرجع بصورة مباشرة أو غير مباشرة الى ظروف المعيشة ، ولا شك أن التدابير الاجتماعية التي تتخذ لتحسين ظروف المعيشة المادية ، وعلى الأخص للقضاء على ضرورة اشتغال أمهات الاطفال ، الذين دون الثالثة ، سمات طويلة خارج البيت ، لا شك أن هذه التدابير كفيلة بأن تحسن الامور وبخاصة إذا دعمتها التربية العملية الحكيمة للآباء حتى يستطيعوا بفهمهم لسيكولوجية أطفالهم أن يشبعوا حاجاتهم في نطاق الحدود التي تفرضها الحياة المدنية وضيق المساكن في الوقت الواهن

والمدرسة بوصفها المؤسسة الوحيدة التي ترمى جميع الاطفال عليها أن تقوم إبان الطفولة والمراهقة بدور كبير سواء في الوقاية من سوء التكيف أو في علاج الذين يعانون من خلل في نموهم ، فمن مهمة المدرسة أن تعمل على أن يكون ما تتطلبه من التحصيل والتكيف في نطاق النمو العادى للطفل

بوجه عام ، وعلى أن تكون مستعدة دائماً لان تطوعهم الى درجة كبيرة لمختلف أنواع التسامح ، كذلك ينبغي على المعلم أن يدرك أن بعض الأطفال أبطأ من البعض الآخر في تكيفهم ، أو يحتاجون الى بعض المعونة الودية في اللحظات الحرجة ، ويصدق ذلك بوجه خاص على العام الدراسي الأول ، وعلى فترات الانتقال ، وعلى الاوقات التي يكون الامتحان فيها أو أي اختبار آخر وشيك الحدوث

ولكن هناك حداً اذا تجاوزه يسوء التكيف فان المعلم لا يستطيع احتماله ، كما في حالات السلوك العدواني أو انخفاض مستوى التحصيل بدرجة كبيرة ، وفصلاً من ذلك فان أولئك الأطفال الذين لا يلفت سؤره تكيفهم الأنظار الا قليلاً ، كلوى الحساسية المفرطة ، أو الإنكماش الشديد ، قد ترضى عنهم المدرسة لانهم لا يسببون متاعب ، بينما هم في الحقيقة في حاجة الى نوع من المساعدة التي ليست في مقدور المعلم المشغول بثلاثين أو أربعين طفلاً أن يقدمها ، ولا يؤهله اعداده لتقديمها ، ولكن من الممكن مساعدة أولئك الأطفال بوضعهم في جماعات صغيرة من ثمانية أو عشرة أطفال تحت إشراف معلم مفلوظ ويحسن أن يكون قد أعد اعداداً خاصاً (١)

ومثل هذه الجماعات قد تكون أكثر تسامحاً وتقبلاً للسلوك المشكّل ، وتستطيع أن توفر متنفسات علاجية بناءة ، كما تمكن المعلم من أن يقيم علاقات وثيقة شخصية بالأطفال والآباء ، ولقد بين أن ذلك قد يكفى لمساعدة الأطفال على اجتياز فترة متاعب الشخصية الحادة حتى يتقدموا في السن ويبلغوا مزيداً من الاستقرار ، أما في الحالات الأكثر خطورة والتي يتضح أن أسبابها مرتبطة بالبيت ، فان قضاء فترة في مثل هذا الصف قد يكون سنداً للطفل وبقية التدهور في الوقت الذي تبدل فيه الجهود لتحسين الأسرة نفسها

وفي بعض الحالات تبلغ ظروف البيت من السوء والاضطراب الواقعة على الطفل من الشدة حداً يتعلم معه وجود حل آخر غير إرسال الطفل الى مدرسة داخلية أو دار للإقامة ولو لمدة من الزمن على الأقل بحيث يستطيع أثناء وجوده هناك أن يواصل تعليمه العادي ، وميزة مثل هذا الاجراء هي امكان ضبط سائر ظروف حياة الطفل ، كما ان الكبار في بيئته يستطيعون ملازمة أنفسهم لحاجاته أثناء قيامهم بإعادة تربيته بصورة مركزة ، ولكن اذا لم تجل المحاولات في نفس الوقت للقضاء على العوامل العاكسة في بيئة الطفل المنزلية ، وهي العوامل التي تكمن وراء متاعبه ، فان المشاكل التي يعانيها سوف تعاود الظهور بمجرد رجوعه الى بيته

(١) أقام مجلس مقاطعة لندن مؤتمر الأطفال المشكّلين ، حيث باتوم موظفون من علماء النفس والإطباء يبحث حالات الأطفال الذين يحولون اليه من المدارس ، كما أنشأ عدداً من الصفوف النهارية يلتحق بها الأطفال المصابون باضطرابات لمدة تصل الى تسعة شهور في السنة ، وفيها يولى لهم الإشراف الخاص والمعاينة الفردية

وينبغي الترتيب عند اتخاذ قرار بإبعاد الطفل عن بيئته ، على الرغم مما يكون في مثل هذا الاجراء من اضرار-كبير عندما يتبين ان متاعب الطفل ترجع الى سوء تصرف الابوين ، كما يجب ان يعتبر هذا الاجراء حلا مؤقتا بالنسبة لجميع الاطفال فيما عدا تلك القلة التي يستحيل معها مساعدة الطفل واسرته معا على التكيف ، وهذا الحل الخاص بالاقامة المؤقتة والذي يمكن الاتفاق عليه عادة مع الآباء ، وفي بعض الاحيان يصدر به امر من محكمة الاحداث او غيرها من الهيئات القضائية المختصة ، هذا الحل أصبحت توفر له التدابير اللازمة في عدد من البلاد الاوروبية بما فيها النمسا وفرنسا وهولندا والمملكة المتحدة ، بيد ان التأكيد في هذه البلاد ينصب على اكتشاف حلول أخرى مثل اقامة خارج البيت ، وتوفير الرعاية في دور الاقامة ، ومعيشة الطفل في أسرته تحت الاشراف ، والإفادة من الخدمة الاجتماعية المتنازلة في اعداد الاسرة لعودة الطفل اليها اذا كان قد ابعد فترة من الزمن

الاهمية القصوى للبيئة

من المهم سواء في فحص الاطفال المشكلين او في مساعدتهم ان نؤكد النواحي الاجتماعية والبيئية لمشكلاتهم نظرا لان الصلاح لن يتم بصورة رئيسية الا من طريق نوع التربية وامادة التربية الذي يتوافر في البيئة ، صحيح ان الكثيرين من الاطفال يكونون عند تحويلهم الى مرافق الخدمات النفسية المتخصصة في حالة من الاضطراب الذي يبلغ من الخطورة والازمان حدا يجعلهم في اشد الحاجة الى علاج نفسي او الى تربية ملاجئة خاصة او اى نوع آخر من انواع المعونة الشخصية المباشرة ، ولكن حتى في مثل هذه الحالات نندر أن يكون علاج الطفل بمفرده كافيا ، فمعظم ضروب سوء التكيف تختلف عن المرض العضوى من حيث انها ليست حالة كلينكية بسيطة ترجع الى سبب ماضى مباشر، اذا تغلبنا عليه عاد المريض كما كان سليما معافى ، بل انها نتيجة عدة عوامل متفاعلة قد عدلت ، وما زالت تعدل بصورة غير مباشرة ، من نمط حياة الطفل الاجتماعية بأسرها ونموه الانفعالى

ومن ثم فعلى الرغم من ان بعض التغيير البسيط نسبيا في البيئة قد يكون هو كل مايلزم او مايمكن عمله في كثير من الحالات ، الا اننا لانستطيع أن نساعد الطفل نفسه بعيدا عن بيئته ، فالبيت والمدرسة عنصران اساسيان في الموقف ، ولا بد ان يسهما منذ البداية في حله ، ويبدو أن ضعف كثير من جهود الطب العقلى والعلاج في الماضى وعدم كفايتها نسبيا ، وتكرار حدوث نكسات عقب التحسن المباشر ، قد يكون راجعا الى عدم تدعيم العلاج النفسى بالدراسة والتعديل المباشرين للعالم الذى يعيش فيه الطفل والذي لم يتكيف له

والنتيجة المنطقية المترتبة على ذلك هى ان جميع المتصلين بالطفل المشكل لهم دورهم في علاجه ، كما انه وان كان من الضروري أن يقوم عالم

النفس بالدور الأول في فحص الطفل وتنسيق الجهود التي تقرر لمساعدته ، إلا ان نجاح أى محاولة في هذا السبيل يتوقف على التعاون الوثيق بين كل من يعينهم الامر من معلمين وآباء وأطباء وعلماء نفس وأخصائيين اجتماعيين وأن مشكلات السلوك واضطرابات العادات ، والفشل المدرسي ، وانحرافات الخلق أو الشخصية كلها أمور ينبغي عدم التهور من شأنها حتى ولو تبين انها قد تكون في كثير من الحالات مؤقتة عابرة ، فجميع الاطفال تظهر عليهم من حين لآخر ، وبخاصة في الطفولة المبكرة والمراهقة المبكرة ، بعض علامات سوء التكيف والاضطراب مما ينبىء عن توتر في حياتهم ، ولكنها تعتبر من العلامات العادية بل السوية للنمو ، ومن المهم أن يدرك الآباء والمعلمون هذه العلامات على انها كذلك ، وأن يكون لديهم من القدرة على التفاهم ما يمكنهم من مساعدة الصغار على مواجهة متاعبهم ، وبعض السلوك المنبىء من سوء التكيف ، بل والكثير منه قد يرجع الى ضعف النظام أو تدبذه في الاسرة وليس الى انحراف في شخصية الطفل على الاطلاق

وانفصل ما تستطيع المدرسة أن تساعد به الطفل هو الخزم الشابت البناء ، ولكن الصعوبة انما تكون في التمييز بين الحالات التي تتطلب هذا النوع من العلاج والحالات التي تحتاج الى بيئة شديدة التسامح أو الى اجراء علاج فنى ، ويقع على عاتق المعلم بوجه خاص صعب الاستماعة بالخبرة النفسية المتخصصة مندما تكون متاعب الطفل ملحة أو عندما تكون هناك من الاسباب ما يدعو الى الاعتقاد بأن الحالة تستلزم أكثر من مجرد الخزم أو التسامح

وينبغي أن تقوم هذه المعونة المتخصصة على الدراسة الوافية لحالة الطفل في أسرته وفي مدرسته ، وأن يتوافر في الخدمات التي تقدمها من التنوع والمرونة ما يقابل ذلك الاختلاف الكبير في حاجات الاطفال الذين يعانون من سوء التكيف والصعوبات التي يواجهونها ، كما قد يكون من الضروري الاتجاه الى الرعاية العلاجية الخاصة أو العلاج النفسى ، أو الجماعات الصغيرة أو الصفوف الخاصة ، أو إلحاق الطفل بمدرسة داخلية أو احدى دور الإقامة لمدة طويلة أو قصيرة ، أو تقديم الخدمة الاجتماعية للأسرة ، وما زالت بعض المجتمعات حتى ما كان منها كبير الحجم ، تفتقر الى الاخصائيين المدربين والعلمين التيقظين لبؤادر سوء التكيف ، كما تفتقر الى التدابير المتنوعة للتربية الخاصة ، وغير ذلك من الوسائل التي تعين على معالجة مشكلات سوء التكيف

الاطفال المشردون

نختم هذا الفصل بمناقشة موجزة لفئات معينة من الاطفال الذين تربط الصعوبات التي يعانونها ارتباطاً وثيقاً بمشكلات سوء التكيف ، والذين قد يعتبرون من سببى التكيف ، وكثيراً ما يكونون كذلك في واقع

الامر . ففي كل مجتمع من المجتمعات نجد طائفة من الاطفال يختلف عددها باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية ، ويكون افرادها قد حرما من الحياة العادية في سن مبكرة بسبب وفاة الابوين أو الهجر أو عدم الشرعية أو عدم جدارة الابوين أو قسوتهما ، ولقد أدت الحرب العالمية الثانية الى تشريد كثير من الاطفال ، كما ان نتائجها الاجتماعية افضت الى انهيار الحياة الاسرية لمعد أكبر منهم

ومثل هؤلاء الاطفال الذين اصابهم اليتيم فعلا ، أو يعتبرون كاليتامام ، معرضون لخطر ماحق يصيب حياتهم الانفعالية بصورة شديدة لا سبيل الى اصلاحها اذا لم يظفروا بالرعاية المادية والنفسية على حد سواء ، ولقد كان الحل الاثير قديما لهذه المشكلة ، وما زال كذلك الى حد كبير في اوربا هو ايداعهم ملاجئ اليتام السكينة التي تتكون من مساكن شبيهة بالكتكات ، والتي اقيمت في وقت كان الفقر فيه يعتبر جريمة ، والاحسان أمرا يقابل بالعرفان بالجميل

وفي كثير من هذه المؤسسات كان الاطفال يلبسون زيا موحدًا ، وليس لهم من المتاع الخاص الا القليل ، ويحشدون زراقات في عنابر النوم الكبيرة ، ويقوم بالاشراف عليهم أو بالأحرى حراستهم اناس غير مدربين مهمتهم الرئيسية ان يفرشوا عليهم نظاما صارما يحول دون أى اضطراب ، وليس من غير المألوف ان يتولى هذا النوع من الملاجئ امر عدة مئات من الاطفال منذ الولادة حتى سن ١٤ أو ١٦ ، وأن تكون له مدارس وورشه الخاصة به . وأن تكون صلته بالعالم الخارجى مقطوعة تماما أو في أضيق نطاق ممكن

وليس غريبا في ضوء ما نعرفه الآن عن تطور نمو الاطفال ، وما لحسن الابوين وبخاصة الأم في السنوات الاولى من أهمية بالنسبة للنمو ، ان يبدو الكثيرون من اطفال هذه المؤسسات ضعاف عقول ، أو متبلدين أو عدوانيين ، وأحيانا جانحين أو شواذ بدرجة ملحوظة ، وان تزايد ادراكنا لان افتقار الطفل الى الحياة المنزلية العادية الراضية يعتبر مشكلة في الحاضر والمستقبل فيما لا يتعلق بصحة الطفل فحسب ، بل وبالصحة النفسية والاجتماعية للمجتمع ايضا ، هذا الادراك التزايد كان حافزا الى اجراء الكثير من التجارب ومحاولات الكثير من انواع الإصلاح التي تستهدف تزويد هؤلاء الاطفال بالمنبهات الانفعالية التي تعوزهم ، والحلول المثالية في الظروف المواتية هي تبني الاطفال أو وضعهم في بيوت بديلة (١) ، وحتى البلاد التي يمكنها تطبيق هذه الحلول لا تستطيع ان تواجه المشكلة

(١) هذا الحل يلقى تأييدا كبيرا ويمارس أيضا في المملكة المتحدة . فقد قامت منذ الحرب بانشاء مرفق خاص يقوم عليه موظفون مختصون بشؤون الاطفال مهمتهم رعاية مصالح جميع الاطفال المشردين والاطفال الذين تقرر للمحاكم أنهم في حاجة الى الرعاية والحماية . انظر تقرير « لجنة رعاية الاطفال » الصادر HMSO بلندن ١٩٤٦ . ولكن التبني ووضع الاطفال في بيوت بديلة لهما أخطارهما ، وينبغي ألا يتخذ قرار بشأنهما الا بعد الدراسة الدقيقة لكل الظروف المحيطة بالطفل . انظر : Mental Health Aspects of Adoption (WHO Technical Report Series, No. 70). Geneva, WHO, 1953.

بأكملها ، وتضطر الى اتخاذ الاجراءات لتجميع هؤلاء الاطفال فى مؤسسات أو ملاجئ للايتام

وهنا يتوقف النجاح أو الفشل على التنظيم وعلى نوع الهيئة المشرفة وتدريبها ، وينبغى من الناحية المثالية أن تنظم هذه المؤسسات بصورة تتيح للأطفال حياة أقرب ما تكون الى الحياة العادية ، وبدلاً من أن تكون المنشآت كبيرة وشبيهة بالشركات ، ينبغى أن تكون صغيرة ومتناثرة حتى تكون شبيهة بالمنازل العادية بقدر الإمكان ، وأن يوضع فى كل منها جماعة من الاطفال من مختلف الأعمار تحت رعاية « أم » أو « أب » ، وينبغى أن يكون لسلك طفل متاعه الخاص وقدر من الحياة الخاصة ، كما ينبغى أن تتنوع أزيائهم كغيرهم من الاطفال ، وفوق ذلك كله يجب أن يكون فى وسمهم أن يكونوا علاقات وجدانية دائمة مع بدائل الآباء ، وأن يشعروا بالامن نتيجة ادراكهم أنهم لن تموزهم المحبة والحماية

وهذا هو الحل الذى اخذ فى الانتشار بصورة مختلفة فى كثير من بلاد أوروبا وبخاصة فى فرنسا (١) كاستجابة لحاجات تلك الحشود الضخمة من الاطفال الذين دمرت الحرب حياتهم ، غير أن هذا الحل له مثالبه ، فان الاسر فيه ، أكبر بكثير من الاسر العادية ، وأكثر من ذلك انها تتغير باستمرار ، وصغار الراشدين ، ومن المثالب أيضا ان « الآباء » قد لا يكونون دائمين ، كما ان « الآباء » قد لا يستطيعون مواصلة توفير حياة بيئية لكبار المراهقين وأن هذا العمل قد يجتنب بعض الذين يكونون هم انفسهم شواذ أو سيئى التكيف (٢) ، غير أننا اخذنا ندرک الآن ان هذه المجتمعات جزء أساسى من التدابير الضرورية للاطفال المشردين والمهجورين ، ومن ثم كان لابد من مراعاة مستويات معينة فى تمييز واختيار وتدريب المشرفين حتى نضمن ان الاطفال الذين وقعوا ضحية للنظام الاجتماعى دون ذنب جنوه ستتاح لهم فرص النمو السوى الرضى

الجناح

لقد كتب الكثير من جناح الأحداث كما عبر الكثيرون عن قلقهم لهذه المشكلة ، فعند نهاية الحرب كشفت تقارير كل الدول تقريباً عن ازدياد عدد الناشئين - وخصوصاً البنين - الذين يقدمون للمحاكم . وفقاً لإحصاءات المملكة المتحدة مثلاً زاد العدد فى عام ١٩٤٨ بمقدار ٢٥ ٪ عن العام

(١) يوجد فى فرنسا حوالى ٢٥٠ بيتاً للأطفال تشرف عليها « الجمعية الوطنية للمؤسسات الاطفال » منها عدد انفى خصيصاً للأطفال الذين شردتهم الحرب العالمية الثانية . وقد زاد عدد هذه البيوت منذ ذلك الوقت زيادة كبيرة وخصوصاً فى أوروبا وفى المجتمعات التى لا تمتلك فكرة الإحسان العام والرعاية البدنية بل تستهدف مواجهة الحاجات النفسية الأساسية . وقد تختلف طرق تطبيق ذلك ولكن الهدف واحد ، ألا وهو أن توفر لكل طفل رابطة وجدانية متينة تربطه بأم بديلة أو أب بديل . انظر Bulletin of the International Federation of Children's Communities, and T. Brosse, War-Handicapped Children, Paris, Unesco, 1949, Vagrant Children, Unesco, 1951, Les Maisons d'enfants. Paris, Presses Universitaires de France, 1951.

(٢) W.D. Wall, Bulletin No. 4, of the Int. Fed. of Children's communities (٢) 1953.

السابق (١) • وإذا قارنا عدد حالات الجناح قبل الحرب وبعدها (٢) لوجدنا نسبة الصبيان فيما بين الثامنة والرابعة عشرة الذين ثبت اقتراحهم لمخالفات تقع تحت طائلة القانون قد زادت بمقدار النصف ، ونسبة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ١٧ قد زادت بمقدار الثلث . أما البنات فإن نسبتهم في مجموعتي العمر المذكورتين قد تضاعفت

ومن ثم فأننا قد نتوقع أن يتراوح عدد الذين يدانون بتهم يعاقب عليها القانون من واحد الى اثنين في المائة بالنسبة للبنين ، ومن واحد الى اثنين في الالف بالنسبة للبنات اغلبها (فيما بين سن ١٤ و ١٧) (٣) . ولا شك أن جانباً من هذه الزيادة مصطنع لانه يعكس تحسن وسائل الكشف عن الجرائم وتسجيلها وظهور أنواع جديدة أدى اليها ما أصبحت الحياة تحفل به من القيود وضروب الاغراء في عصر تجتاحه الخصاصة والاضطراب ، كما أن جانباً آخر منها يعكس تأثير الحرب ونتائجها على الحياة المبكرة للأطفال الذين أصبحوا الآن مراقبين - كتغيب الآباء في الخدمة العسكرية وما أصاب الجو الاجتماعي بأسره من قلق واضطراب أثناء الحرب وبعدها

ومع ذلك فإن الجناح مفهوم قانوني أكثر منه مفهوم نفسي ، كما أن الاستقصاء الدقيق لجماعات الجانحين يبين أنهم ينتمون بصورة رئيسية الى فئة سيئ التكيف ، ومن ثم فإن أرقام الجناح تعتبر من ناحية دليلاً على الظاهرة التي ناقشناها من قبل في هذا الفصل وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقديرات الواردة في جدول (٢) من أنواع سوء التكيف المتعددة والبسيطة . صحيح أن هناك قلة من الأطفال والمراهقين تخرق القانون تجاوباً مع سلوك إحدى الجماعات المناهضة للمجتمع ، وهذه القلة تعتبر متكيفة في نطاق البيئة المباشرة التي تعيش فيها ، ولكنها اكتسبت اتجاهات ومبادئ تؤدي الى تصارعها مع القانون

ومثل هذا النوع من الجانحين يتناقص عددهم بتحسين التربية وبإسراع نطاق خدمات الإصلاح وغيرها من الخدمات ، وبإزالة الأحياء الحفيرة التي تنزع طوائف المجرمين الى الاحتشاد فيها . أما فيما عدا ذلك فيبدو أن الفعل الجانح ليس إلا حلقة في سلسلة من الأعراض لاضطراب في النمو

- (١) هذه الأرقام والأرقام التالية مأخوذة من منشور دوري أصدرته وزارة الداخلية ووزارة التربية في بريطانيا Juvenile Delinquency. cl. 265/1953, 20 July. (L.K.)
(٢) على أساس ١٠٠,٠٠٠ من البنين والبنات من نفس العمر في مجموعتي ٨ - ١٤ ، و ١٧ - ١٩ ، ومقارنة متوسطات أعمار ٣٨ - ١٩٣٩ و ٤٦ - ١٩٤٩
(٣) الأرقام الخاصة بغرلس تختلف قليلاً من الأرقام الخاصة بالملكة المتحدة . فمثلاً ١٩٤٩ هي عدد الذين ثبت إدانتهم ، وإن ظل الرقم مع ذلك أعلى من رقم ما قبل الحرب . كما أن تناقص الجناح بين البنات كان أكبر من تناقصه بين البنين . والأرقام الفرنسية لا يرد وجود اتجاه نحو زيادة أنواع الجناح (التي اكتشفت) بين مجموعة السن ١٦ - ١٨ أكثر من مجموعة السن ١٣ - ١٦ . انظر :

Ministère de la Justice, Direction de l'éducation surveillée Rapport Annuel à M. le Garde des Sceaux. 1953, Mekun, Imprimerie administrative, 1954.

واسع الانتشار يرجع الى الاسباب المعروفة المتصلة بالانزعاج الانفعالي والصعاب - كالتأديب المنزلى المعيب ، والعلاقات البيتية السيئة ، وضعف الفرائز النوعية أو شدتها ، وتأثر الطفل بأنواع القصور الذهني التي لا يراعيها تعليمه بدرجة كافية ، وشتى المؤثرات الضارة في البيئة المباشرة وما شابه ذلك

وعلى الرغم من ان الجناح يحدث في الطفولة الوسطى والمتأخرة الا ان المراهقة بالنسبة لمعظم المراهقين هي الفترة التي يحدث فيها اول صدام بين المراهق والقانون ، ويرجع ذلك من ناحية الى شدة الحياة الانفعالية وتقلقها ، وبوجه خاص الى العدوان الطاغى المميز لهذه الفترة ، كما يرجع من ناحية اخرى الى اتفاق وقوع المراهقة مقترنة ببعض العوامل في حياة الناشئ مثل اكمال الدراسة ودخول ميدان العمل ، والى انه بينما قد تكون ذنوب الاطفال خرقا لقواعد المدرسة فان ذنوب المراهقين اعتداء على قوانين المجتمع

ومما لا شك فيه ان مشكلات الوقاية من الجناح وعلاجه هي نفس مشكلات سوء التكيف - أى تحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية ، والنفسية التي قد تضعف الدور التربوي للأسرة ، والاكتشاف المبكر لانحرافات النمو سواء اكانت ناجمة عن أسباب وراثية أم بيئية ، ومحاولة توجيه الطفل الى الطريق الصحيح بالتربية العلاجية ، أو بمساعدة الآباء أو بالعلاج أو بالمدارس والصنوف الخاصة

ولعل من الضروري ان نقول كلمة عن دور المدرسة في ذلك. ان الكثيرين من الجانحين والمجرمين من الراشدين أغبياء من الناحية العقلية ، ومتخلفين دراسيا ، وأميين في بعض الاحيان ، وليس لديهم الا القليل من الميول المشروعة التي تشغل عقولهم وأيديهم . وكثير من غير ذوي الذكاء المنخفض يكونون متأخرين دراسيا ، ولكن ليس كل الاغبياء أو ضعاف العقول جانحين ، وكذلك الحال بالنسبة لسبب التكيف أو المتأخرين

ومع ذلك فان المدارس التي لا تتخذ الاجراءات الكفيلة بمساعدة الذين يتخلفون عن زملائهم - لاي سبب من الاسباب - انما تعمل بذلك على عدم اشباع حاجات عدد كبير من الاطفال الذين يصبح كثير منهم من الجانحين . واحد الاجراءات الوقائية الميسورة على الأقل هو اتاحة الفرصة للطفل الذي يلزمه الفشل للتواجد في مجموعة علاجية ، وكذلك اعداد المدارس والصنوف الخاصة للحالات الواضحة من الضعف العقلي (١)

(١) يتناول المرجع (١) هذا الموضوع بالتفصيل :

W.D. Wall, 'The Educational Aspects of Delinquency', Int. Rev. Ed. vol. 1, No. 4, Oct. 1955.

٤ - الحاجة

لم يستطع بلد واحد في أوروبا أن يحل جميع المشكلات الخاصة بمختلف فئات الأطفال غير العاديين . والخدمات الخاصة باكتشاف واختبار والإشراف على هؤلاء الأطفال لم تتطور بصورة كاملة . وقد نجد من حين لآخر بعض الأعداد المناسب للمعلمين الذين تقع على عاتقهم التبعة الرئيسية لمساعدة أولئك الأطفال الذين تنحرف حاجاتهم التعليمية عن المتوسط بصورة واضحة نتيجة لأسباب جسمية أو اجتماعية أو نفسية ، ولم يبدأ البحث العلمي الأمثل وقت قريب ، باستثناء ميدان تربية الصم والمكفوفين وإلى حد ما ذوي الضعف العقلي الشديد ، في استخلاص الطرق التربوية والنفسية التي نأمل أن تساعدنا على خفض الضريبة البشرية والاقتصادية والاجتماعية التي تؤديها مختلف فئات المعوقين

ولقد كان النهوض بمرافق رعاية الطفولة والأمومة ، وتحسين طرق الوقاية والسيطرة على أمراض مثل الزهري والالتهاب السحائي والحصبة والحمى القرمزية والسعال الديكي ، كان ذلك سببا في نقص عدد المكفوفين وضعاف العقول والمقعدين من الأطفال . كما أن الاكتشاف المبكر لأنواع التسلوك حتى البسيط منها ، قد يساعد ، إذا اتخذت التدابير الملائمة حياله ، على تخفيف أثر المعاهة التي يستعصى علاجها في الأطفال ، وحيثما تكون الأسباب راجعة إلى البيئة إلى حد كبير ، كما في بعض حالات الضعف العقلي والتأخر الدراسي ، فإننا قبل نتوقع أن تؤدي زيادة الوعي العام بدينامية تطور نمو الأطفال إلى خفض نسبة حدوث هذه الحالات والعمل على علاجها في مراحلها الأولى حيث يكون النجاح أكثر يسرا وإمكانا

ولبلد الأرقام على مدى الحساح مشكلات الاغبياء والمتأخرين والمتخلفين وسيئ التكيف والجانحين . فلو قبلنا أشد التقديرات تحفظا ، وتفاضينا من قدر من التداخل بين المجموعات ، فمن المرجح أن نجد أن مالا يقل عن طفل واحد في كل خمسة أو ستة أطفال يحتاج إلى نوع من التربية الخاصة أو المعونة النفسية حتى يستطيع أن يظهر بفرصة معقولة للنمو السعيد الرضي ، ولا يكون عقبة في سبيل غيره من الأطفال في الصف العادي . وأفضل حل لتأليب هؤلاء الأطفال غير العاديين هو أعداد صف خاص لهم في المدرسة العادية تحت إشراف معلم حسن التدريب يساعده مرفق للخدمات النفسية

ولكن يجب أن يكون مثل هذا الصف صغيرا ومتحررا من ضرورات الجدول الدراسي الصارم والامتحانات المدرسية ، وأن يكون متخصصا بقدر الامكان فلا تحشد فيه أنواع مختلفة من الأطفال بعضهم شبي والبعض الآخر ضعيف العقل أو متأخر دراسيا أو سيئ التكيف . وهذا قد يعنى - إلا

في المدارس الكبيرة - أن يؤخذ تلاميذ الصف الخاص من منطقة أوسع من المنطقة التي يأتي منها سائر التلاميذ ، وأن يلحق بالمدارس المختلفة صفوف من أنواع مختلفة . كما ينبغي أن يعنى اتخاذ التدابير اللازمة لاشراف تلاميذ الصفوف الخاصة في أوجه نشاط التلاميذ الآخرين كلما كان ذلك ممكنا ، والعمل على تنمية مشاعر التعاطف والتفاهم المشترك كلما أدرك الصاديون وغير العاديين الفروق القائمة بينهم

وفي حالات خاصة - كما حدث في روضة أطفال سوندر بفينا - قد يكون من الممكن الجمع بين مختلف الصفوف الخاصة بالأطفال المعوقين من مكفوفين وصم ومقعدين وضمايف عقول ، وبعض صفوف الأطفال غير المعوقين إطلاقا ، في مدرسة واحدة ، كما يمكن أن يشترك المعوقون وغير المعوقين في نفس المنهج ، ويقوم على التدريس لهم نفس المعلمين ، وذلك في بعض مراحل تعليمهم التي بلالها ذلك

ومهما تكن التدابير التي تتخذ لصالح الأطفال غير العاديين على أساس الضرورة العملية ، فإن هناك مبادئ رئيسية لا ينبغي اغفالها أو الوقوف في سبيل تحقيقها دون مبرر ، سواء أكانت طبيعة الصعوبة التي يعانيها الطفل الموق جسدية أم عقلية أم انفعالية ، فإن هذا الطفل أولا وقبل كل شيء طفل له من الحاجات النفسية مثل ما لغيره من الأطفال ، وفي حاجة إلى تأكيد استقلاله بنفسه ، وإلى التعلم ، وإلى اجتياز مراحل متعاقبة من النمو الجسمي والانفعالي . ومهنته تقف عقبة في سبيل سهولة تقدمه ، كما أنها قد تحد من إمكانياته ، ولكنها لا تجعله بالضرورة مختلفا عن أقرانه الأسعد منه حفظا

ومن ثم فإن كل ما يبدل في سبيله من النواحي الطبية والاجتماعية والتربوية ينبغي إدراكه وتقديره في ضوء كل من حاجاته المباشرة كبشر نام وتأثيرها النهائي على تكيفه وسعادته كراشد يحيا بقدر الإمكان في عالم من الناس العاديين . وكثيرا ما يحدث أن يتخذ إجراء معين - كعملية جراحية أو التحويل إلى إحدى المدارس الداخلية أو إحدى دور الإقامة - مما يكون له حتما صدى نفسي أو يؤدي إلى مزيد من الحرمان

ومع ذلك فإن أي خطوة من هذا النوع لا ينبغي أن تقرر إلا بعد أن يقوم بدراستها من يستطيعون فعلا تقدير نتائجها على تطور النمو السكلي للطفل ، وإذا ما تبين أن اتخاذها أمر لا مفر منه فينبغي ألا نضن بأي جهد في سبيل خفض الضرر الناجم إلى أدنى حد ممكن أو تعويض الطفل منه . وهذا يتطلب ضرورة الدراسة الدقيقة لجميع نواحي حياة الطفل ، كما يتطلب تعاون سائر المتصلين به من آباء ومعلمين وأخصائيين اجتماعيين وأطباء وعلماء نفس

ولا شك أن اتخاذ القرارات الحسيفة بشأن العناية بالأطفال غير العاديين ورعايتهم وتنفيذها يتوقان على الجهود التعاوني الصادق لهؤلاء ، وعلى جميع المعلومات الظاهرة والخفية عن النمو وعن العوامل العقلية والجسمية في تطوره

المراجع

- ABRAMSON, J. *L'enfant et l'adolescent instables*. Paris, Alcan, 1940. 390 p.
- AICHHORN, A. *Verwahrloste Jugend*. Bonn, Huber, 1951. 212 p.
- , *Wayward youth*. London, Imago Publishing, 1951. 236 p.
- ALBASTRO, A. & SIDLAUSKAITE, A. « Nuove ricerche sul fanciullo instabile », *Vita e Pensiero* vol. III. Milano, Università Cattolica del S. Cuore, 1944. 202 p.
- ALBO MARTI, E. *Estadística de los factores influyentes en el extravío de los menores ingresados en 1900 en la acción tutelar reformadora permanente del Tribunal tutelar de Barcelona*. Barcelona, Sociedad Anónima Horta de Impresiones y Ediciones, 1945. 80 p.
- ALLERS, R. *Heisterziehung bei Abwegigkeit des Charakters*. Farnrieden-Köln, Benziger, 1937.
- ASPERGER, H. *Heilpädagogik*. Wien, Springer, 1952. 280 p.
- BAZELEY, E. T. *Homer Lane and the little commonwealth*, 2nd ed. London, Allen & Unwin, Heinemann, 1948. 200 p.
- BENJAMIN, E. et al. *Lehrbuch der Psychopathologie des Kindesalters*. Zurich, Leipzig, Rotapfelverlag, 1938. 382 p.
- BENO, N., BERSOT, H. & BOVET, L. *Les enfants nerveux*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1946. 186 p.
- BURT, C. *The causes and treatment of backwardness*. London, National Children's Home, 144 p.
- CARR-SAUNDERS, A. M., MANNHEIM, H. & RHODES, E. C. *Young offenders*. Cambridge, University Press, 1943. 168 p.
- CHAZAL, J. *L'enfance délinquante*. Paris, Presses universitaires de France, 1953. 119 p.
- CLARKE, J. S. *Disabled citizens*. London, Allen & Unwin, 1951. 238 p.
- CREMIEUX, A., SCHAGHTER, M. & COTTE, S. *L'enfant devenu délinquant*. Marseille, Comité de l'enfance déficiente, 1945. 176 p.
- DESCOUDRES, A. *L'éducation des enfants arriérés ses principes, ses méthodes. Applications à tous les enfants anormaux*. 4e éd. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, 1948. 324 p.
- , « Que deviennent les enfants arriérés ? », *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, no. 12. Genève, Institut des sciences de l'éducation, 1939. 20 p.
- DEHAUSSK, J. *L'assistance publique à l'enfance. Les enfants abandonnés*. Paris, Librairie du Recueil Sirey, 1951. 391 p.
- DUKER, H. *Experimentelle Untersuchungen über die Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit bei Minderbegabten*. Heilpädagogische Blätter, 1951. 295 p.
- FERGUSON, T. *The young delinquent in his social setting*. London, New York, Toronto, Geoffrey Cumberlege, Oxford University Press, 1952. 159 p.
- FRAMPTON, M. E. & ROWELL, H. G. *Education of the handicapped*. London Harrop, 1939. vol. I & II.
- FRANCOCCI, G. *Il sordomuto nella scuola e nella vita*. Milano, Bocca, 1942. 264 p.
- GREAT BRITAIN, BOARD OF EDUCATION. *Report of the committee of into problems relating to children with defective hearing*. London. HMSO, 1938. hearing. London. HMSO, 1938. 149 p.
- HANSELMANN, H. *Einführung in die Heilpädagogik*. 4. Aufl. Zurich, Rotapfel Verlag, 1953.
- , *Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (heilpädagogik)*. Erlendaeh-Zürich, Rotapfel Verlag, 1941. 251 p.

- HILL, T. B. *The education of mentally handicapped children*. Melbourne, Melbourne University Press & Oxford University Press, 1937. 104 p.
- INHELDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débilés mentaux*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1943.
- INTERNATIONAL CONGRESS FOR THE EDUCATION OF EXCEPTIONAL CHILDREN (FIRST). *Report*. Zurich, Leemann, 1939. 172 p.
- INTERNATIONAL CONGRESS ON ORTHOPEDAGOGICS 18-22 JULY 1949. *Proceedings. Rapport du deuxième congrès international pour la pédagogie de l'enfance déficiente* 18-22 juillet P. 949. Amsterdam, Keesing, 1951. 534 p.
- JOUBREL, H. *Ker-Gosé*. Paris, Editions familiales de France, 1945. 166 p.
- Jugendkriminalität*. Herausgegeben von Friedrich Schneider. Salzburg, Otto Müller Verlag, 1952. 256 p.
- LAGACHE, D. «Nomenclature et classification des jeunes inadaptés», *Sauvegarde de l'enfance*. Paris, 1946, nos. 1, 2 & 3.
- «L'enfance délinquante», *Educateurs*. Paris, Service central de recherche et d'action pour l'enfance, juillet-août 1946. 120 p.
- «Les enfants inadaptés et l'école primaire», *Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré*. Paris, Bourrelle, 1951. 187 p.
- LLOYD, F. *Education of the sub-normal child*. London, Methuen, 1953. 148 p.
- LUCHSINGER, R. *Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde*. Wien, Springer Verlag, 1949. 431 p.
- MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE. *Le scuole all'aperto in Italia*. Milano, Alberti Lacrotz, 1940. 230 p.
- MOOR, R. *Theoretische Grundlegung einer heilpädagogischen Psychologie*. Bern, Huber, 1943. 132 p.
- , *Umwelt, Mitwelt, Heimat*. Hausen a. A., Landerziehungsheim Albiabrunn, 1947. 177 p.
- NINTH CHILD GUIDANCE INTER-CLINIC CONFERENCE. 24 Nov. 1951. *Follow-up on child guidance cases*. London, National Association for Mental Health, 1951. 124 p.
- PRUDHOMMEAU, M. «Inadaptation scolaire et retard intellectuel», *Cahiers de l'enfance inadaptée*. Paris, 1952, nos. 13, 15.
- REY, A. *Arrêtation mentale et premiers exercices éducatifs*. Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1953. 209 p.
- , *Etude des insuffisances psychologiques*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1947. 2 vols.
- SAN FRANCISCO (U.S.A.) *Classified bibliography*. San Francisco, State College, Special Education Department 1952.
- SCHNEIDER, F. et al. *Benachteiligte Kinder*. Freiburg. Br., Lambertus Verlag, 1953. 243 p.
- STERN, E. *Ueber Verhaltens- und Charakterstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Zurich, Rascher Verlag, 1953. 248 p.
- TAYLOR, E.A. *Experiments with a backward class*. London, Methuen, 1946. 112 p.
- The education of backward children*. London, HMSO, 1937. 68 p. (Board of Education, Educational Pamphlets, no. 112).
- TRENAMAN, J. *Out of step*. London, Methuen, 1952. 223 p.
- UNGDOMSKOMMISSIONEN. *Den tilpasnings vanskelige Ungdom*. København, J. H. Schultz, 1953. 328 p.
- VALENTINE, C. W. *Abnormalities in normal children*. London, National Children's Home, 1951. 61 p.
- WEIMER, H. *Fehlerbehandlung* 2. Aufl. Leipzig, 1931. 97 p.
- WIMMER, K. *Schule und Schwerverzerrbarkeit*. Zurich, Rütspitel Verlag, 1953. 271 p.
- WILLS, W. D. *The Barns experiment*. London, Allen & Unwin, 1945. 148 p.
- ZÜLLIGER, H. *schwierige Kinder*. Bern, Huber Verlag, 1951. 204 p.

الصحة النفسية والتدريس

١ - إعداد المعلمين

٢ أهمية دور المعلم

يحتل المعلم المرتبة الثانية في الأهمية بعد أفراد الأسرة المباشرين كعامل في نظام العلاقات الشخصية التي يتعلم الأطفال في نطاقها ، ولهذا فإن من دواهي الدهشة البالغة ألا نجد سوى قليل من البحوث التي تستهدف استجلاء الصور المقيدة لتأثير شخصيات المعلمين وسلوكهم على التلاميذ . ان التلميذ الواحد قد يتلقى تعليمه اثناء السنوات التسع او العشر من حياته المدرسية على يد عدد من المعلمين ، قد يصل الى ١٥ أو ٢٠ معلما (١) ، كما ان من المعتاد أن علاقات صفار التلاميذ بمعلميهم أكثر استمرارا وتركيزا ، بينما تصبح هذه العلاقات في مرحلة المراهقة أقل اتصالا وأشد توترا

ويختلف مقدار تأثير المعلم من الناحية الكمية حسب مستوى تطور النمو الوجداني للطفل . . فهو في نظر الطفل ، قبل دخوله المدرسة أو في السنوات الأولى من الدراسة ، يدبل مباشر للاب ، أما في نظر المراهق فهو شخص راشد قادر على التأثير فيه لمجرد انه لم يكن طرفا في علاقته الوجدانية وصراعاته المبكرة

وتعتبر جماعة الصف المدرسي مجتمعا ذا تركيب مختلف من تركيب الأسرة أو غيرها من الجماعات التي يتحرك فيها الأطفال والمراهقون والراشدون . وسواء أكان المدرس يعتبر دخيلا أم لا فهو القائل ، وهو الذي يمنح الأمن أو يمنعه ، كما انه في آخر الامر المسئول عن القانون والنظام . ومن ثم فانه يمثل في نظر الطفل سلطة كل من الابوين ومجتمع

(١) في بعض البلاد - وبخاصة عندما لا يلتحق الطفل بالمدرسة الثانوية - يقل العدد عن ذلك كثيرا ، ففي المناطق السويسرية التي يتحدث سكانها بالالمانية تتحمل أم تعليم الطفل في السنوات الثلاث الأولى معلمة واحدة . وفي السنوات الثلاث التالية معلمة أخرى ، ومعلم أو أتان في السنوات الثلاث التي بعدها . . كمال العدد قد يقل عن ذلك في جميع المدارس الريفية

الكبار بأسره . وعلاقته بأفراد التلاميذ أقل وثوقا من علاقات آبائهم بهم ، ولكنها في العادة شخصية بدرجة أكبر من العلاقات التي تعليمها سلطة الكبار بوجه عام . وهو يفرض على التلاميذ بصورة مباشرة أو ضمنية مطالب معينة ، ويصر على قيم تختلف عن مطالب البيت وقيمه وقد تتعارض معها ..

ونظرا لأنه الراشد الوحيد ، أو على الأقل واحد من عدد محدود من الراشدين ، في بيئة الصف المدرسي ، ولأنه يمثل السلطة والنقد والقيم في مواقف التعليم فإن تأثيره على تلاميذه ، إيجابيا كان هذا التأثير أم سلبيا ، يحتمل أن يكون كبيرا حتى ولو حاول جاهدا أن يركز كل اهتمامه وأحكامه على المسائل الذهنية البحتة . والطبيعة الشكلية لمعظم المواقف التعليمية - حيث تربط جماعة معينة بفرد واحد - تساعد على زيادة هذا التأثير . وفي نفس الوقت فإن نقص العلاقات الوثيقة ، كذلك التي تنشأ من التألف الأسري ، يقوى من المظاهر الشكلية لشخصية المعلم

وللمعلم أيضا دور يقوم به حيال الآباء (فهو غالبا شخص محترم ذو تأثير وسلطة كبيرين) . ومع ذلك فإن لدى بعض الآباء فكرة ثابتة من المعلم تكونت بسبب الاتجاهات التي تبنت لديهم منذ أيام دراستهم من ناحية ، وبسبب الصورة التي ترسما المسرحيات والمؤلفات الأدبية للمعلم ، وهي هادة شخصية مضحكة أو تدعى العلم . والعلاقة بين الآباء والمعلمين تتضمن قدرا كبيرا من الغيرة المستترة التي تساعد على رسم هذه الصورة الساخرة ، أو تؤدي إلى العداوة الصريحة . والاطفال بطبيعة الحال يسرعون إلى استغلال الخلاف في الرأي بين البيت والمدرسة ، فمن الأسلحة التي كثيرا ما يستخدمونها في البيت وبخاصة في مرحلة الدراسة الابتدائية قولهم : « ان معلمتي تقول ... » . ويتوقف تحطيم هذه الحواجز بدرجة أساسية على شخصية المعلم وقدرته على الاتصال بالآباء

سوسيولوجية مهنة التدريس

ان الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع الذي يعيش فيه ، وتأثيره على الآباء والتلاميذ ، يتأثران بصورة مباشرة بالتقدير الاجتماعي لمهنة التدريس ذاتها وبالتركيب الطبقي لهذه المهنة .. ففي كل بلد من بلاد أوربا تقريبا ، نجد أن الجزء المالي للتدريس أقل من الجزء المالي للمهن الفنية الأخرى ، بل أنه في كثير من البلاد أقل مما يحصل عليه المشتغلون في مياادين التجارة والصناعة

ومن ناحية أخرى ، فإن المدرس يختلف عن معظم المشتغلين بالمهن الفنية في أنه موظف يتناول راتبا ويتمتع بقدر من الأمن في عمله ودخله وحقه في المعاش . ومستوى تقدير الجمهور لمهنة التدريس - وهو أمر يؤثر مباشرة على الإقبال على هذه المهنة وعلى اتجاهات المعلمين نحو أنفسهم - ينعكس على رواتب المعلمين من ناحية ، كما أنه في حد ذاته انعكاس لمستوى المعلمين الاقتصادي من ناحية أخرى . وهناك بطبيعة الحال عوامل أخرى تؤثر

بصور يتعلم تقديرها ، نخفى بالذكر منها ان مدرس الجامعة في كثير من البلاد يتمتع بتقدير رفيع للغاية بالقياس الى زملائه في المدارس الثانوية ممن قد يملكون نفس مؤهلاته (١)

ومهما تكن الاسباب ، فان ائابة المعلمين وتقديرهم يحددان بصورة هامة التركيب الاجتماعي لمهنة التدريس . فاذا استثنينا بعض المدارس كالمدارس المستقلة في المملكة المتحدة ، وبعض المدارس الاخرى المماثلة لها ، وجدنا ان المعلمين يؤخذون بالدرجة الاولى من بين ابناء الطبقتين المتوسطة والعامة . والحق ان التدريس في مدارس الحكومة كان المنفذ المهني الرئيسي للاذكيا من ابناء وبنات هاتين الطبقتين ، من ذوى الطموح الاجتماعي

وقد عملت بعض البلاد على تأكيد هذا الاتجاه بوضع نظام للمنع والمجانبات الدراسية ، الغرض منه اجتذاب الطلاب الى مهنة التدريس . ولما كانت معايير القبول بمعاهد المعلمين وبالتالي المؤهلات الدراسية اللازمة لها تتطلب تعليمًا ثانويًا عامًا ، وهذا بدوره يعنى بتأكيد الثقافة اللفظية ، فان أغلبية كبيرة من المتقدمين بمعاهد اعداد المعلمين يكونون ممن قد تعلموا ما يخالف المألوف في البيئة التي شبوا فيها ، ومن ثم يتأثرون الى حد كبير بتضارب القيم ، اى بالتضارب بين التقاليد الانسانية الادبية للثقافة الاوربية الحرة وتقاليد الوسط المدني الصناعي الذي قد يحاولون الهرب منه وهذه الصراعات المتأصلة قد تتفاقم بسبب الظروف المختلفة ، فقد شهدت كثير من البلاد الاوربية في السنوات الثلاثين الاخيرة هودة الكساد الصناعي وما ترتب عليه من بطالة . ومن لم كان من الدوافع في ذهن الآباء والشباب على حد سواء لاختيار التدريس ما توفره هذه المهنة من أمن اقتصادي . ومع ذلك فان هذه المهنة بالقياس الى المهن الفنية الاخرى - وبخلاف التجارة والصناعة - لا تتيح الكثير من الفرص لتحقيق الطموح ، كما ان تغيير العمل أو الترقى فيه ليسا من المعالم الملحوظة فيها

والترقى في مجالها لا يرتبط بالاجادة بصورة واضحة ، كما ان الانتقال من التدريس الى الادارة أو التفيتش أو الى وظيفة اخرى خارج نطاق التدريس مما يؤهل المدرس لها مستواه التعليمي ، ليس بالامر السهل على الاطلاق . كما ان اختلاف مستوى الاعداد والرواتب لمعلمي المدارس الابتدائية ، في كثير من البلاد ، منه لمعلمي المدارس الثانوية النظرية الذين هم غالبًا من خريجي الجامعات ، يضاف من نقص فرص الانتقال ، كما يخلق في داخل المهنة ذاتها طبقات اجتماعية معينة ، بل ويؤدي في بعض الحالات الى توتر العلاقات بين المشتغلين بالمهنة

(١) انظر مقالين المتمازين الآتيين عن « المركز الاجتماعي للمعلمين »
(R.K. Hall, N. Hans and D.A. Louwerys) في : (T.H. Marchal)

وعن « طبيعة المركز الاجتماعي والعوامل التي تحدد »

The Year Book of Education 1953 :

Schools Under Pressure, I. The Shortage of Teachers :

London, PEP. (Planning vol. XIX. No. 358)

وانظر ايضاً

شخصية المعلم

إن العوامل التي تناولناها فيما سبق بصورة عامة ، والتي تعتبر في حد ذاتها هامة ، هذه العوامل ذات دلالة بالغة بالنسبة لبناء الشخصية عند المعلمين (١) ، وبالتالي بالنسبة لنظام العلاقات الشخصية والاستجابات التي يتكون منها الموقف التعليمي ، وحياة المدرسة بأسرها . . وأن نوع هذه العلاقات من العوامل الهامة في كثير من المهن أن لم يكن في أغلبها ، وهو أمر حيوي في التدريس نظرا لأن المعلم يتصل يوميا بالأطفال في المراحل المخرجة من تطور نموهم . ولهذا فإن سيكولوجية المعلم واللوان وضاه وتذمره ، وفلسفته وآرائه ، كلها من الأمور المثيرة للاهتمام الشديد من وجهة نظر الصحة النفسية للمجتمع بوجه عام

ومن مظاهر الاعتراف الجزئي بذلك تركيز التأكيد في بعض الأحيان مثلا على أهمية عدم التحزب السياسي ، وعلى حرية المدرس في اعتناق ما يشاء من المعتقدات الدينية ، وعلى التزامه في حياته الخاصة انماطا معينة مقبولة . غير أن العوامل اللاشعورية التي تؤثر في علاقات المعلم بالأطفال الذين يعلمهم وبزملائه وغيرهم من الكبار ، لم تظفر إلا بالقليل من الاهتمام والعناية (٢)

ومن المحتمل أن تتأثر اتجاهات المعلم حيال أفراد التلاميذ وحيال النواحي المختلفة لعمله بنموه النفسي إلى حد كبير . . فكثير من المعلمين يجدون حسرا في التخلص من الطرق التي تعلموا بها هم أنفسهم . واتجاهاتهم نحو النظام — وهو أمر بالغ الأهمية عند أغلب المعلمين — قد تحدها في بعض الأحيان مخاوفهم مما يمثل في نفوسهم من نزعات عدوانية ، ومخاوفهم من العدوان الكامن في نفوس تلاميذهم ، وتزمرهم على بيوتهم أو المدارس التي تعلموا فيها أو رضاهم منها ولعل أسبابا كهذه هي المسؤولة عن بطء التقدم في طرق التدريس وفي

(١) من المحتمل — كما ذكر لرنون

— (The Year Book of Education 1953, Loc, cit)

إن طائفة المدرسين تعلم فئات متنوعة شأنها في ذلك شأن سائر الطوائف الأخرى ، وأن « من المبالغة المطالبة أن نتحدث عن الشخصية التعليمية بوجه عام كما لو كانت متميزة واثباتهم كثير مما يلي معنى كل مقالات أعدتها للمؤتمر » زمالة التربية الحديثة ، ونخص بالذكر :

D. Jordan, «The Relationships of Teachers with Other Adults»
M.L. Hourd, «The Teacher in Relation to Himself and the Children he Teaches» ; and M. Swainson, «The Training of Teachers and their Mental and their Mental Health ?

وقد نشرت هذه المقالات جميعا في : New Era vol. 33, No. 10, Dec. 1952 :

كما استقيها جاليا من المادة والأفكار من :

Some Attitudes in Teachers : An inquiry carried out by P.M. Turquist and T. Alcock Under contract to Unesco in 1949-52, and from A.K.C. away, «Mental Health in the Training of Teachers», Bulletin of Education, Association of Teachers in Colleges and Departments of Education (U.K.), 1951.

أحداث تغييرات في جو المدارس على الرغم من الجهود التي تبذلها معاهد أعداد المعلمين . كما أن عمل المدرس اليومي يحصل على الاتصال بفريق الناشئين . والأطفال الذين يعلمهم قد يشيرون في نفسه ضروباً من الحب والكراهية غير الموضوعية ، والوانا من السلوك التي لا يستطيع السيطرة عليها ، وذلك بسبب نزعتهم إلى أن يسقطوا عليه ما اكتسبوه في أسرهم من اتجاهات وخيالات ، فالطفل الذي يتحدث إليه قد يفسد في نظره رمزا للطفل الذي كان يود أو كان يخشى أن يكونه ، كما أن عقد الفرية أو العداء ، والمشاعر المتناقضة التي تجمع بين الحب والكراهية والتي أحس بها يوماً ما نحو أخ أو أخت له قد تحدد جانباً من تقديره لتلاميذه وسلوكه نحوهم

تأثير مدرس الصف على الأطفال الذين يعلمهم

اتخذ أندرسون وزملاؤه (١) من الطرق التي تؤثر بها شخصية المعلم واتجاهاته على تلاميذه موضوعاً لعدد من دراساتهم . وتقوم هذه الدراسات على أساس ملاحظة سلوك « التسلسل » وسلوك « التكامل » لدى معلمات رياض الأطفال والمدارس الابتدائية . وقد حدد الباحثون تسلسل المعلمة بحيث لا يشمل فقط الانسلاخ أو الأفعال التي تؤدي إلى التصارع بينها وبين الصف بأكمله أو أحد التلاميذ فيه ، وإنما يشمل أيضاً كل العلاقات الاجتماعية التي تكون خبرة المعلمة فيها أو أحكامها عليها هي التي تحدد سلوك التلميذ أو الجماعة . أما سلوك « التكامل » فيقدر على أساس طريقتها في إتاحة الفرصة لأن تكون خبرات التلاميذ أنفسهم وأحكامهم هي التي تحدد ولو بدرجة ما على الأقل سلوك الجماعة أو الأفراد . وهذان النوعان من السلوك بالغ الأهمية ، لا لأن من الممكن اتخاذهما بعدين لوصف سلوك المعلمات حيال تلاميذهن وصفا موضوعياً فحسب . الأمر الذي يعتبر في حد ذاته عملاً عسيراً ، بل ولأنهما قد يؤديان أيضاً إلى إثارة استجابات حميدة أو مستهجنة بوجه عام لدى الآخرين . فالدراسات التي أجراها أندرسون على أطفال ما قبل المدرسة وأطفال رياض الأطفال مثلاً تؤيد الفكرة الشائعة التي مؤداها أن التسلسل قد يستثير التسلسل ، وأن سلوك التكامل الاجتماعي يستثير السلوك التعاوني والتكاملي . ومن ثم فإن المعلمة التي تفرض توجيهاتها على الصف بصورة ملحوظة ، أو التي تواجه عدوان تلميذ بالتسلسل والقصر . . هذه المعلمة يحتمل أن تثير في

H.H. Anderson, et al. Studies of Teacher's Classroom Personalities (١) I, II & III. (Applied Psychology monographs Nos. 6, 8, 11), Am. Psychological Assn, Stanford, Stanford Univ. Press, 1945, 1946.

تعتبر هذه الدراسات مثارة بسبب مراهاتها العناية بالتفاصيل والموضوعية . وقد استلزم ذلك طبيعة الحال أن يكون عدد المدرسين والتلاميذ الذين كانوا موضوع هذه الدراسات صغيراً نسبياً ، وأن تكون النتائج غير حاسمة وأن كانت مهيئة إلى حد كبير . ومن الصعق تصنيف النتائج التي توصل إليها أندرسون على أساس جو التسامح العام في المدارس التي قام بدراساتها ، هل أي نظام مدرسي أثر في أوروبا

نفس التلميذ نزعات عدوانية ، بدلا من أن تطفئ مثل هذه النزعات ، بينما المعلمة التي تلتزم سلوك التكامل الاجتماعي يفلح أن تنمي في الأطفال روح التعاون ، وإذا ما ظهرت أى مشاكل بسبب سلوك الطفل نفسه فانها تستطيع أن تحطم الدائرة المغلقة للتسلط والمقاومة (١)

ان هذا البحث ، كما هو متوقع (٢) يبين ان التئتين من ثلاث من الصلات التي تبينها المعلمة كانت تسلطية ، ومع ذلك كانت هناك فروق كبيرة بين المعلومات المتماثلات من حيث الاعداد والالاتى يتعاملن مع جماعات متماثلة من الاطفال ، وهذه الفروق تتعلق بعدد الصلات ، ونسبة الصلات التسلطية والتكاملية فيها ، وعدد ونوع الصلات بأفراد التلاميذ . من ذلك مثلا ان احدى المعلومات لوحظت اثناء ستين فترة مختلفة مدة كل منها ٥ دقائق فوجد ان عدد صلاتها التسلطية بالصف بلغ ١٦ مثلا لعدد صلاتها التكاملية وذلك بالقياس الى معلمة أخرى كان عدد صلاتها من النوع الاول ٥ امثال النوع الثاني

ولقد كانت أكثر صلات المعلومات بأفراد التلاميذ من النوع التكاملي ، على الرغم من ان صلات التسلط - باستثناء حالات قليلة - ظلت غالبية . ففي حالة احدى المعلومات كان عدد صلاتها التسلطية بأفراد التلاميذ ثلاثة امثال صلاتها التكاملية بالقياس الى معلمة أخرى بلغت صلاتها التسلطية مثل صلاتها التكاملية مرة ونصف مرة . ولعل أبرز ما كشف عنه البحث هو نزوع المعلمات الى مواجهة سلوك التسلط الصادر من أفراد التلاميذ بالكبت ، بدلا من محاولة كسر دائرة (العدوان - التسلط - العدوان) المغلقة من طريق السلوك التكاملي

وقد بينت الدراسات التي أجريت بعد ذلك أمرين آخرين هما : ان سلوك المعلمة كان ينزع الى الثبات سنة بعد أخرى بغض النظر عن الصف الذي تقوم بالتدريس له ، ولكنه لوحظ انه من الخريف الى الشتاء - أى مع زيادة معرفة المعلمة بالصف - كان هذا السلوك يتجه الى التدهور

(١) لابد من التمييز بين السلطة التي يمارسها معلم كقوة والنزعة الى التسلط . أو بين التسامح الذي يؤدي بالتلاميذ الى الاسهام ، والتسامح الذي يرى فيه التلاميذ دعوى الى القوي . فالسلطة التي يمارسها معلم تاضج وتقوم على فحمة لتلاميذه ومحبته لهم ايا هي سلطة يملكونها بل ويرحبون بها ، ومن المحتمل أن تكون ضرورية لأهمهم ، وهي بالتأكيد لا تتناهى مع سلوك التكامل الاجتماعي من ناحية المعلم سواء في علاقاته بالصف أو بتلاميذ معينين

(٢) H. H. Anderson, op. cit., I, «The Variability of Teachers' Behaviour towards Kindergarten Children».

من المتوقع أن نجد مزيدا من علاقات التسلط وبخاصة مع الصفب بأجمعه ، نظرا لان وظيفة المعلمة بطبيعتها الحال هي توجيه نشاط الصف وتنظيمه وما شابه ذلك . ويتفق معظم المعلمين وعلماء النفس على أن الأطفال يحتاجون بعض التوجيه والنظام . والنقطة الهامة في هذه البحوث كشفها عن الفروق بين المعلمين من حيث قدرتهم على جعل التلاميذ على الاسهام الإيجابي لا التعاون السلبي

بدلاً من أن يتجه إلى التحسين (١)

وتتجلى أهمية مثل هذه الأمور عندما ننظر في آثارها على سلوك الأطفال . فقد وجد أنه كلما كان سلوك المعلمات تكاملياً أصبح الأطفال أكثر تلقائية ، وأكثر أصالة ، وزاد إسهامهم في النشاط الاجتماعي ، سواء أكان ذلك تطوعاً منهم أم استجابة للآخرين . بينما كلما كانت المعلمات أكثر تسلطاً زاد تشتت انتباه الأطفال وعيثرهم بالأشياء القريبة ، كما زاد امتثالهم ولمرددهم على حد سواء . ويبدو أن هذا يصدق على أطفال دور الحضنة ، وصفوف المدرسة الابتدائية . وعند متابعة نفس الأطفال من سنة إلى السنة التالية وجد الباحثون أن هذه الأنماط من الاستجابة لم تكن - أثناء مرحلة البحث - من الخصائص المميزة للأطفال أنفسهم بقدر ما كانت من الخصائص المميزة للمواقف التي كانت المعلمة تشرها في الصف وليس من الممكن استخلاص نتائج عريضة من هذه الدراسة نظراً لصغر عدد التلاميذ والمدرسات اللذين شملهم البحث ، ولأن فترة المتابعة كانت سنة واحدة ، كما أن السلوك الذي تمت ملاحظته لم يكن متميزاً ، ولم يربط من الناحية التجريبية بالعوامل البعيدة الغور في شخصية التلاميذ أو شخصية معلماتهم . ولكن من المحتمل أن نجد وراء التفاعلات التي أوضحها أندرسون وزملاؤه عالماً من العلاقات الشمورية والاشعورية بين المعلمات والتلاميذ ، وهي علاقات بالغة الأهمية لتطور نمو شخصية الطفل وينبغي عند النظر في ذلك أن نفعل عن الإطار الذي تمارس المعلمة تأثيرها على التلاميذ في نطاقه . فالأطفال يقضون حوالي ٢٥ ساعة أسبوعياً في الصف ، أي ما يقرب من ثلث ساعات يقضتهم أو أقل من ذلك . وفي المدرسة الابتدائية قد يقضي الأطفال كل هذا الوقت مع معلمة واحدة ، وإن كانت بعض المدارس تغير المعلمة سنة بعد أخرى . وتأثر أي طفل بمعلمة معينة أقل مما نتوقع ، وأقل بكثير من تأثره بأسرته

وكثير من الصلات بين المعلمة والطفل - إن لم يكن أغلبها - حيادي ، بمعنى أنه لا يسهم كثيراً في تقدمه كما لا يصيبه بالضرر بوجه خاص . ومع ذلك فإن العلم وطرق التدريس وكذلك التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس أنفسهم ، هو الذي يخلق الجو المربك للمدرسة ، كما أن التأثير المباشر الصادر عن الموقف التعليمي وما يستهدفه من أغراض محددة ، كفيل بأن يزيد من قابلية كل تلميذ للاحياء الإيجابي أو السلبي

M. F. Reed, op. cit. III, «Consecutive Studies of the Schoolroom» (١)
Behaviour of Children in Relation to the Teachers» Dominative and Socially Integrative contacts»; H. H. Anderson and J. Brewer, Ibid. «Consecutive Studies from Fall to winter of Teachers» Dominative and Socially Integrative Contact and Related Changes in Children's Classroom Behaviour».

تأثير المعلم على سلوك الأطفال

إن استجابات المعلم للأطفال الذين يعلمهم ، وكيفية تعامل هيئة التدريس مع بعضهم البعض ، ومع مدير المدرسة والآباء والاهم التعليمي الذي يعتبرون جزءا منه ، كل ذلك يؤثر في الجو المدرسي الذي فيه يعيش الأطفال ويتعلمون (١) . فإذا كان هذا الجو خاليا من التوتر ومشوبا بالعطف ، وإذا كان يؤكد التعاون والتسامح فمن المحتمل أن يكون التلاميذ أنفسهم مرتاحين نفسيا ومتعاونين . أما إذا كان الجو المدرسي حافلا بالتوتر والعدوان وحريصا على التنافس ، فيحتمل أن يحس التلاميذ ذلك بسرعة وأن يستجيبوا له بالعدوان ويتوتر العلاقات الشخصية

ويبدو أن هذا العمل والتفاعل المتبادل بين الفرد والجماعة من الخصائص المميزة لأي موقف من المواقف التي تضم عددا من الافراد يعملون معا ، وأن فردا عضائيا أو عدوانيا واحدا مثلا قد يغير جو العمل بأسره في إحدى الإدارات لأن كل مظهر من مظاهر العدوان الشخصي يحتمل أن يتردد صداه في شتى أنحاء نظام العلاقات كله . وإن فجاجة الأطفال الذين يكونون غالبية المجموعة المدرسية يجعل الموقف المدرسي أكثر تعرضا للأضطرابات الانفعالية المختلفة ، ويرجع ذلك إلى أنه في حين أن أساليب الدفاع الشعوري والعادات الاجتماعية التي تقينسها من التعبير عن النزعات اللاشعورية الضمنية قد تأصلت في نفوس الكبار ، فإنها ليست كذلك عند الأطفال

ومن جهة أخرى فإن التعبير الانفعالي الفج لدى الأطفال أقل خطورة منه لدى الكبار ، فهو أسهل استشارة وأيسر تسكيننا أيضا . والمهم أن المعلمات ، وبوجه خاص أولئك الذين يعملون مع صفار الأطفال ، قد يجدون أن التعبيرات الانفعالية للأطفال الذين يعلمونهم تتحدى مألدهم من حيل الدفاع وما يكتبونه في نفوسهم

وكل المهن فيما عدا القليل منها ، وبخاصة المهن التي تتخذ « مادتها » الرئيسية من الصلات الانسانية تفرض ضروبا من التوتر الانفعالي المتواصل في العلاقات الشخصية . والتدريس له طابعا الخاص إذا ان فجاجة التلاميذ تتطلب من المعلم من ضبط النفس والموضوعية وفهم الذات قدرًا

(١) نظرا لأن علاقة الفرد بأطب الانسان من أهم المشكلات التي لم تحل بعد ، فإنه ينبغي أن يتواءم المعلم من الهول والاتجاهات والمعرفة والمهارات ما يلزم لتدريس العلاقات الانسانية الطبية والتسامح والتعاطف في البيت والصنف وفي المجتمع المحلي القومي والدول . كما ينبغي على مؤسسات إعداد المعلمين أن تدرك الأهمية الفائقة لهذه المشكلة وأن تجعل طلبتها - نظريا وعليا - لتدريس العلاقات الانسانية الطبية وإتقانهم العالي . التوضيح ٣٦ فقرة ٥٠ للوائح الدول للتعليم العام : الإجراءات والتوصيات - باريس . البولسكو ، جيف - مكتب التربية الدولي ١٩٥٣ .

(٢) يستطيع القارئ العربي أن يرجع إلى هذه التوضيحية في كتاب « توصيات المؤتمر الدولي للتعليم العام من عام ١٩٣٤ - ١٩٥٩ : اصدار مركز الوثائق التربوية بالجمهورية العربية المتحدة - القاهرة ١٩٦٠ ص ١٣٤)

أكبر مما يحتاج إليه أى شخص آخر اللهم إلا عالم النفس والطبيب النفسى ولهذا السبب على الأقل تكون مهنة التدريس مرهقة ، ولعله أيضا أحد الدوافع اللاشعورية التى تكمن وراء رغبة بعض المعلمين فى أن يقتصر عمل المدرسة على الإعداد الذهنى للأطفال

ونحن لا نغنى بذلك أن جميع المعلمين أو غالبيتهم يكونون دائما تحت ضغط أنفعالى لا يستطيعون احتماله ، أو أن تحدى الأطفال لمظاهر الفجاجة عند المدرسين يكون موصولا أو ضارا إلا فى حالات قليلة . ولكن إذا شامت المدرسة أن تسهم بصورة ايجابية فى النمو الشخصى لتلاميذها ، فلا بد أن تكون على بينة من أن التفاضل المستمر بين المعلم والتلميذ قد ينبه أكثر من الناحية الذهنية وحدها وبصورة قد لا تقع تحت الضبط الشعورى العادى

وهذا ينبغى أن يتضمن أدراك المعلمين أنفسهم للعملية ، كما يتضمن أن يكونوا على درجة من النضج تنبج لهم تقبل نتائج علم النفس الاجتماعى للمدرسة بأسرها بالنسبة للتلاميذ . أما الموقف الاستبدادى الذى يقفه المعلمون فإنه يمكنهم فقط من أن يخفوا فجائتهم عن أنفسهم ، وانتقالهم فى أغلب الحالات من المدرسة إلى كلية إعداد المعلمين أو الجامعة ثم مودتهم إلى المدرسة مرة ثانية قد يؤدى إلى عزلهم من مجال الصلات الإنسانية المتنوعة وهى الصلات التى تعمل على سرعة النضج فى مرحلة المراهقة المتأخرة والشباب . ولهذا فأننا قد نجد أن بعض أو جميع أفراد هيئة التدريس فى مدرسة معينة لم يلفوا قدرا من الموضوعية الشخصية يكفى لتمكينهم من فهم الطفل الكامن فى أعماقهم والتحكم فيه ، وذلك فى ناحية علاقتهم بتلاميذهم وزملائهم ومدير المدرسة

وكل منا يستخدم مهنته إلى حد كبير كوسيلة لا لتنمية امكانياته لحسب ، بل ولاستكمال نواحي النقص التى يشعر بها أيضا . والمدرس يتميل من غيره من الناس من حيث أن مادة عمله تتكون من آدميين فى طور النمو . وهذا يتيح له من فرص الاشباع العميق أكثر مما يتاح لمعلم زملائه فى المهن الأخرى ، وهذه الفرص تتجدد باستمرار كلما تغير الصف الذى يعمله ، وهنا يكمن خطر احتمال اتخاذ المدرس من تلاميذه وسيلة لتحقيق أهدافه الخاصة . فليس من العسير أن نجد فى أى مدرسة من المدارس بعض المعلمين الذين يحاولون جاهدين مثلا أن يشكوا تلاميذهم على غرارهم أو الذين يبدو من فرضهم نظاما قاسيا على تلاميذهم أنهم إنما يستجيبون ضد ما يعمل فى نفوسهم من مشاعر الألم المرتبطة بالزعمات البندائية فى طفولتهم

وقد يكون من النادر فى هذه الأيام ، وليس من المحتمل أن يكون ذلك شائعا فى الماضى ، أن نجد فى مهنة التدريس كثيرين ممن يعانون من الشدود بصورة خطيرة . ومع ذلك فلو تجاوزنا عن حالات الشدود بل وعن حالات العصاب البسيطة ، فسنجد أن عددا غير قليل من المعلمين تصطبغ أبحاثهم حيال التلاميذ فى مجموعهم وحيال أفراد التلاميذ بالغيرة والرغبة

في التسلسل والعدوان الذي يتخذ ضوء التحكم وبالتقصص العاطفي أحيانا وما شابه ذلك بحيث يصبحون مصدر تهديد لنمو تلاميذهم السوي (١)

الدوافع التي تعهد اختيار مهنة التدريس

لو كان هذا حقا هو الحال ولو بالنسبة لفئة صغيرة من المعلمين ، فمعدنل تصبح دراسة دوافع اختيار مهنة التدريس فائقة الأهمية . فكثير من المراهقين يختارونها من قصد ومن معرفة ، وبعض الناشئين يجتذبهم اليها حبهم الصادق للأطفال ، بينما يبلغ تقدير البعض الآخر للثقافة التي حصلوا عليها مبلغا يثير فيهم الرغبة الى نقلها الى الأطفال ، وغير أولئك وهؤلاء من يرى في التدريس اسهاما قيما في خدمة المجتمع

ومن ناحية أخرى فان الامن المادي الذي تتيحه هذه المهنة ، والمعطيات الطويلة التي يتمتع بها المعلمون ، وذلك القدر البسيط من المكانة الاجتماعية الذي يضفيه التدريس على المشتغلين به ، كل ذلك يجتذب الى مهنة التدريس عددا من المراهقين الذين يأملون ان يجدوا فيها مهربا من المهن الاخرى الاقل جاذبية (٢) . ومما لا شك فيه ان بعض الناس ينساق وراء

مهنة التدريس دون ان تكون لديه فكرة واضحة عنها ، وبعض هؤلاء يصبحون من المدرسين المتأزين أو الكفاء الذين يسهمون في نمو التلميذ اسهاما ايجابيا غير قليل

وثمة نسبة معينة بتعدد تقدير عددها تختار التدريس لاسباب قد تجعلهم يتعرضون بدرجة كبيرة للأضرار الناجمة مما فيها من اجهاد ، كما تجعل منهم مدرسين غير صالحين ، ومصدر تهديد لنمو تلاميذهم السوي . كما ان مجرد الامن الذي تتيحه هذه المهنة قد يجتذب اليها بنسبة كبيرة أولئك الذين لا يميلون الى المخاطرة

وثمة فئة أخرى من الناس يعاني افرادها من عدم الامن نتيجة لما اصاب نموهم من اضطراب ، فيحاولون ان يشتبوا ذواتهم من طريق النجاح الذهني . وغير هؤلاء من يكونون قد امتصوا بدرجة كبيرة سلطة آبائهم ، ومن ثم يرون في التدريس مجالا يتيح لهم ان يقوموا بدور قوامه السلطة المطلقة ، أو من تدفعهم رغبتهم في القيام بدور الوالد الذي يكفي الطفل من كل النواحي الى صراع لا شعوري فيسور مع آباء التلاميذ الذين يعلمونهم . وهناك من تستحوذ عليهم فكرة السكال في انفسهم فيجندون في التدريس وسيلة للتحرر من النقد ولفرض معاييرهم القهريه على غيرهم وكثير من هؤلاء ممن لا تكون الاسباب الظاهرة أو الخفية التي حدثت بهم

(١) ان عدد التلاميذ الذين يتمتعون بصحة نفسية ملائمة محدود بلا شك
XVth International Conference on Public Education, Proceedings and Recommendations, Loc. Cit, p. 141.

(٢) انظر ملخص البحث في هذه النقطه في ص ٦٣ وما بعدها في :
The Year Book of Education 1953.

الى اتخاذ التدريس مهنة أسبابا حسنة بطرا عليهم تغير كبير اثناء عملية النضج من طريق الخبرة في الصف ، بينما لا يتغير غيرهم على الإطلاق . كما أن هناك من يدخل مهنة التدريس يحدوه الأمل الكبير في النجاح . ولكن عدم انزان حياتهم الداخلية يبلغ حدا يؤدي الى ظهور المصاعب بعد ممارسة التدريس بعض الوقت

الاختبار

اننا عندما نتذكر ان معلم المدرسة الابتدائية اثناء حياته المهنية يقضى أيامه مع حوالى أربعين صفا من التلاميذ ، وبالتالي فإنه قد يؤثر بصورة مباشرة على حياة عدد من الكبار يتراوح بين ألف والفين ، فنعندئذ يصح السؤال الآتى : « من الذى ينبغي أن يقوم بالتدريس ؟ » سؤالا فائق الأهمية . وفي معظم البلاد الأوربية يقوم اختيار الطلاب لمعاهد المعلمين على أساس التحصيل الأكاديمي واللياقة البدنية والخلقية . وفي بعض هذه البلاد يعقد اختبار شخصي للمتقدمين لهذه المعاهد قبل قبولهم ، ومن المحتمل أن تؤدي هذه الطريقة الى استبعاد الذين يعانون من اضطراب شديد واضح ، وقليل من البلاد تقوم فعلا بتنفيذ توصية مؤتمر جنيف (١) الخاصة بعمل الاختبارات النفسية والمقابلات جزوا من اجراءات الاختبار والسبب في ذلك ذو شقين : أولهما ان قليلا من البلاد فقط هي التي يسعدها الحظ بوجود ما يفيض على حاجتها من المتقدمين ، أما الغالبية فتعمل على ترغيب الطلاب في المهنة بتقديم منح سخية ، وينتج عن ذلك اضطرابها الى قبول جميع المتقدمين فيما عدا الذين لا يصلحون بصورة واضحة . أما الشق الثاني فأشد عرا ، ذلك ان وسائلنا لقياس الشخصية قياسا موضوعيا ، حتى في حالة استخدام هذه الوسائل بوسيلة الاختصاصيين المدرسين على تطبيقها وتفسير نتائجها ، ليست ثابتة الى حد كبير . والاستفتاءات والمقابلات الشخصية والاختبارات الاسقاطية الفردية والجمعية ، كل هذه وإن كانت نافعة بطبيعة الحال إلا انها لها حدودها وخصوصا عندما نحاول أن نتنبأ منها بأمر معقد مثل القدرة على التدريس ولا شك ان من المحتمل أن تكون هناك تشكيلات مختلفة للصفات المرادية ، والشخصية ، والدھنية ، وما شابهها مما يؤدي الى مختلف صور النجاح في الصف المدرسي ، وفي شتى مستويات العمر للأطفال . كما يشتمل أيضا أن أنواعا معينة من « سوء تكيف » المعلم ليست ضارة بممارسته للمهنة بل انها قد تكون من الميزات التي تساعده على التعامل مع التلاميذ المشكلين

(١) * * * * * ومن المستحسن أن يفحص المتقدمون لهذا نفسيا قبل الإعداد مباشرة وفي خلاه ، وذلك بقصد استبعاد العناصر التي لا تتفق مشاربها الخلقية ومساكنها مع متطلبات المهنة . ومن المفضل أن تعزذ اختبارات القبول باختبارات شخصية بل وبفترة تجربة إذا لزم الأمر : التوصية رقم ٣٦ ، فقرة ٣٦ ، المؤتمر الدول السادس عشر للتعليم العام . (انظر ص ١٤٠ من الترجمة العربية التي سبقت الإشارة إليها)

ومع ذلك فمن الممكن اتخاذ إجراءات أكثر مما اتخذ حتى الآن لاستبعاد العناصر غير الصالحة في مرحلة مبكرة . فالى جانب القياس الموضوعي للمستوى العقلي والتحصيلي يمكن استيفاء المعلومات اللازمة عن الميول والاتجاهات والدوافع الشمورية عن طريق المقابلة المرسومة وأرستسبال استفتاء أعد بعناية الى المدرسة التي تخرج فيها الطالب . كما يمكن اعتبار الشهر الاول من الدراسة فترة اختبار أو « عينة من العمل » يمر الطالب أثناءها بكثير من المواقف التي تظهر أثناء التدريس ، ويشترك مع غيره من الطلاب في أنواع النشاط الجمعي المختلفة ، كما يكتسب بصرا بطلاب المهنة ومقتضياتها

وكل هذا يتيح للمشرفين المسؤولين فترة طويلة للملاحظة الطلاب ، على أن تساعدهم في ذلك بقدر الامكان هيئة من الاختصاصيين النفسيين . وفي النهاية يمكن أن يطلب من كل طالب أن يضع تقديرا لكل زميل من زملائه ، وأن يكتب تقريراً تحليلياً عن استجاباته الخاصة لهذه الخبرات المبدئية ، وفي ضوء هذه البيانات جميعاً يمكن اتخاذ قرار سليم بشأن قبول الطالب أو رفضه (١)

ومن المهم في هذا المجال العام أن ندرك أن المعلم الذي تحت الأعداد يكون عادة مرافقاً ، فعمليات النضج النفسي لا تكون قد اكتملت تماماً حتى في سن ١٧ أو ١٨ ، وفي كثير من البلاد يقل سن الطالب عن ذلك بعام أو عامين (٢) . ولهذا فإن الكثير من مصاصب نمو الشخصية قد تكون عابرة ، كما يمكن التخلص من البعض الآخر أو انقاصه عن طريق التوجيه الحصيف أثناء الأعداد

وفترة الأعداد ذاتها تتيح الفرصة لمواصلة ملاحظة الطلاب ، ولتوجيه الذين يتضح عدم ملائمة شخصياتهم للتدريس الى مهن أخرى قبل فوات الأوان ، ولبلل المحاولات المباشرة الواعية من ناحية هيئة التدريس بمعاهد أعداد المعلمين لمساعدة غالبية الطلاب على السير قدماً في طريق الرشيد الناضج المترن المتسم بالشعور بالذات

(١) تقوم هذه الطريقة على أساس الأساليب التي ظهرت لاختبار الضباط أثناء الحرب وهي أساليب ناصرها فرنون يسلر إذ أشار الى أن النجاح الفشل يستلزم وجود « نسبة اختبار ملائمة » ويتناول المربع الالى أساليب الاختيار المستخدمة في الجيش :

P.E. Vernon & J.B. Parry, Personnel Selection in the British Forces, London, Un. of London. Press, 1949.

(٢) سن الثورن الثالثة في معاهد إعداد المعلمين في أوروبا هي ١٧ أو ١٨ سنة ، وإن كانت في بعض البلاد (مثل النمسا وبلجيكا وهولندا ولوكسمبرج والبرتغال وإسبانيا) قد تقل عن ذلك بعام أو عامين . كما أن طلاب الجامعة قد يتأثر أعدادهم للمهن عن ذلك . ومن المعتاد في البلاد التي يخفض فيها سن القبول أن تطول فترة الدراسة - فهو تبلغ في النمسا مثلاً خمس سنوات وتخصص نسبة كبيرة من هذه الزيادة للتعليم العام . وفي معظم البلاد الأوروبية يتم الأعداد المهني والعلمي الخاص في السنة الأخيرة أو في السنتين الأخيرتين قبل التوظيف ، ولهذا فإن معظم المعلمين يبدأون حياتهم العملية فيما بين التاسعة عشرة والحادية والعشرين من العمر :

Primary Teacher Training :
Geneva, IBE ; Paris, Unesco ; Publication No. 116.

خطة الاعداد كمعين على النمو

ان النقص النسبي الحالى فى المتقدمين الصالحين يجعل لزاما علينا أن نتخذ من خطة اعداد المعلمين الوسيلة الرئيسية لتحسين نوع العلم . فالطالب فى معهد اعداد المعلمين يظل على صلة بمعهد لمدة عامين على الأقل (١) ، وفى بعض البلاد لمدة تصل الى خمسة أعوام (٢) ، وقدر كبير من هذه المدة يخصص للتعليم العام المتصل . ومن الانتقادات المألوفة فى (٣) هذا الصدد أنه لا يتبقى وقت كاف للاعداد المهني وبخاصة للخبرة العملية الموجهة التى لا تقل عنه أهمية . ومن المتترف به بوجه عام أن الاعداد الاساسى ينبغي أن تطول مدته أو أن يستكمل بدراسات تنظم للمعلمين بعد مبرستهم لخبرة التدريس فى الصف بمدة سنوات

ولا شك ان قصر فترة الاعداد يجعل مجهود العلم قاصرا ، ولهذا ينبغي مراعاة الاعتبارات الاساسية عند تخطيط الاعداد المبثي للمعلمين وما يعقبه من تدريب ودراسات تجديدية . فاذا كانت الظروف الحديثة تتطلب من المعلم قدرا من النضج ، والثبات ، والبصر ، اكبر مما كان لازما فى الماضى ، واذا كان من واجبه أن يقوم بدور بنائى - لا مجرد دور تقليدى - فى تطوير نمو المجتمع فعندئذ يصبح ضمان النمو النفسى للمدرس اول الاساسيات فى منهج اعداد

وهذا الهدف يتضمن امورا ثلاثة : اولها أن الطلاب ينبغي أن يتناولوا أنفسهم بالدراسة بالقدر الذى يتيح لهم استعداداتهم الفردية ، وأن يتعلموا كيف يفهمون العناصر اللاشعورية التى تحدد آراءهم واتجاهاتهم وافعالهم ، وأن يكتسبوا أكبر قدر مستطاع من الموضوعية وعدم التحيز . وهذا يستلزم منهم النظر فى تطور نموهم السابق وفى مشكلاتهم الراهنة وفى بعض الحالات قد يحتاج الطلاب الى معونة نفسية فردية للتغلب على متاعبهم العصابية أو على الأقل لفهمها والسيطرة عليها . وثانى هذه الامور هو أنه يجب أن يشعر الطلاب بأهمية العلاقات التى تقوم بين الافراد وبين الجماعات ، تلك العلاقات التى يحيون هم ولاميدهم فى نطاقها ويتعلمون ، وهذا يتضمن خبرات السلطة والحرية والتعاون التى ينبغي عليهم أن يدركوها ويضمونها انفعاليا عن طريق المناقشة والاستيطان

وأخيرا لابد من انتقال اثر ما يتعلمه الطالب عن نفسه وعن سيكولوجية الجماعات الى الاطفال والمواقف التعليمية فى الصف ، الامر الذى يعتبر من عدة نواح الجانب الحرج فى الاعداد ، اذ لى يكون الاعداد اكثر من مجرد امر مصطنع لابد من الكشف عن الجوانب العميقة فى العلاقات بين الاطفال بعضهم ببعض وبين الاطفال والمعلمين ، وربطها بالمواقف المشابهة التى مر بها الطالب أثناء اعداد

(١) فيما عدا طلاب الجامعة إذ يتلقون اعدادا مهنيًا مركزا لمدة عام واحد من التخرج

(٢) فى الحالات التى تبدأ فيها اعداد المعلم منذ سن الخامسة عشرة

ويمكن تنفيذ ذلك عمليا بعدة طرق ، كما أن النجاح فيها يتوقف على استعمال هيئة التدريس وعلى مدى الرونة في تدريس المنهج (١) . ومن الأمور البالغة الأهمية نوع كلية المعلمين ذاتها بوصفها مجتمعاً . فمن المشكلات الشائعة التي ينبغي على المدرس الناشئ أن يتغلب عليها مشكلة علاقته بفكرته عن نفسه بوصفه سلطة . فهو من الناحية الذهنية قد يؤمن بالنظريات الديمقراطية للحكم ، ولكنه من الناحية الانفعالية يحتمل أن يكون قد اعتاد من طريق التعليم الشرطي في البيت والمدرسة على تقبل قدر كبير من السلطة الاستبدادية ، وأنه لكشف جديد بالنسبة لمشكل هذا الطالب أن يدخل كلية يكون مجتمع الأفراد فيها هيئة متعاونة ، ويتنازل مديرها عن قدر كبير من السلطة ، أما طلبتها فيتعلمون الحرية والمسئولية من طريق ممارستها

واقامة مثل هذه البيئة في الكلية ليس أمراً سهلاً . ولكي تكون فعالة بصورة دينامية فانه لا يمكن أن تخطط تخطيطاً كاملاً ، إذ لابد أن تنمو وتغير من خصائصها بتغير المعلمين والدفعات الجديدة من الطلاب ، كما أن تضجها يحتاج الى مدة سنوات . ولكن الجو الانفعالي لكلية او مدرسة المعلمين يصبح أهم العوامل في النمو والانطلاق النفسي للمعلم ، اذا ما توافرت فيه الاستشارة الصادرة من البصر النفسي والتفاهم القائم على التعاون

وفي مثل هذا الإطار نستطيع تحقيق الكثير عن طريق مادة الدراسات المختلفة وبخاصة الدراسات المهنية ، وعن طريق طرق التدريس المستخدمة . فالدراسات ينبغي أن تخطط بحيث تتحدى الافتراضات اللاشعورية ، وبحيث تحمل الطالب على معالجة هذه الأمور اذا أراد البقاء . هنا يمكن جعل التدريب العملي خبرة تؤدي الى الكثير من مساهلة النفس ، وفي نفس الوقت يجدر بالمشرف أن يساعد الطلاب على تنمية اتجاه تفأؤلي وبناء حياال تطور نموهم ، وعلى الإيمان بإمكان التغير

ولما كان التعليم السابق للطلاب يصطبغ عادة باللون اللفظي والذهني فانه لا يتيح مجالاً كافياً للأعداد، كما أنه يترك الكثير من جوانب الشخصية مفتقراً الى الاشباع . لهذا فان مختلف أنواع النشاط العملي والفني - كالمهن والفنون والموسيقى والتمثيل وتنسيق الحدائق .. الخ - تعتبر أكثر من مجرد اسهام جمالي في النمو الشخصي للمعلمين الذين هم في طور الاعتماد ، لأنها تزودهم بأداة تمائل اللعب في كثير من النواحي النفسية إذ تساعد على التنفيس عن انفعالاتهم وتشكيل حياتهم الوجدانية بأسرها . فهي ليست حواشي أو حلياً يمكن ادخالها اذا سمح الوقت بذلك ، أو

(١) ان قراء كثيراً مما سيرد في الصفحات الثلاث أو الأربع التالية مقبىس حرياً أو مأخوذ مباشرة من بحث اسمه خصباً للمؤلف M. Swanson عن « اعداد المعلمين ومجتمعهم النفسي (نفس الموضع) - والجهود المذكورة هنا تستند على خبرات عملية يمكن مقارنتها - مع اختلاف في الوسائل والتنظيم - في عدد صغير من كليات اعداد المعلمين التكنمية ومساعد التربية في المملكة المتحدة

يمكن تعليمها للطلاب كمجرد أساليب تنفع الذين يعلمون في المدارس الابتدائية ، بل انها مفيدة في اعداد المعلمين بوصفها مكملة للدراسات العقلية

برنامج علم النفس

تعتبر برامج علم النفس اشد البرامج تأثيرا على نمو الطلاب (١) . ولقد كانت الدراسات النفسية في معاهد اعداد المعلمين التقليدية نظرية عادة ، وكان الطلاب ينظرون اليها - وهم على حق في ذلك - على انها لا تنطبق الا قليلا سواء عليهم انفسهم او على الاطفال . ولا شك ان فهم المعلم لنفسه واتسامه بالعطف على الاطفال ، اهم من أن تكون في متناول يده طائفة من المعلومات المنظمة عن نظرية التعلم . وليس من السهل اكتساب البصر النفسي من الكتب والمحاضرات ، بل انه يتطلب خبرة عملية وثيقة لمس الشخصية كلها

ومن ثم فان محور برنامج علم النفس ينبغي أن يكون دراسة افراد الاطفال وجماعاتهم الصغيرة دراسة مستمرة موجهة تفصيلية ، مع استكمالها بفحص الطلاب وملاحظتهم لانفسهم ولاقرانهم ويمكن اتخاذ هذه الخبرة الموجهة نواة للدراسات النفسية الاكثر انتظاما . كما يمكن الاقتصاد في الوقت عن طريق تقديم المعلومات والحقائق الاساسية على صورة مذكرات وسير شخصية ومقترحات للبحث والدراسة . اما البرنامج نفسه ففي الامكان تركيزه حول علم النفس الاجتماعي مع العناية بتطور نمو العلاقات بين الافراد والجماعات والاشارة بوجه خاص الى جماعة الاسرة ، وجماعة اللعب ، وسيكولوجية الصف المدرسي والمدرسة باعتبار كل منهما مجتمعا ، والاهتمام ايضا باستعراض تطور نمو الاطفال والمراهقين مع العناية بالنمو الانفعالي بوجه خاص ، وبالاهمية الخاصة للطفولة المبكرة والمراهقة ، واخيرا دراسة دينامية الشخصية الانسانية على أن تشمل موجزا لسيكولوجية اللاشعور لانها ضرورية لفهم مشكلات السلوك والتكيف

وعلى الرغم من أن عالم النفس المدرب قد يستطيع تحقيق الكثير من طريق سلسلة من المحاضرات ، والمناقشات ، والملاحظات التي اشرنا اليها ، الا أن هناك طرقا أخرى ينبغي ادخالها في صلب الاعداد الذي يستهدف النمو الشخصي للطلاب . من ذلك مثلا ان من الممكن في المراحل الاخيرة بوجه خاص وضع نظام يتيح للطلاب حرية كبيرة في اختيار المواد بما في

(١) المفروض هنا أن أهداف التربية وفلسفتها تدرس دراسة كاملة لا مجرد دراسة أكاديمية . وعلم النفس من حيث هو كذلك أسلوب ومجموعة من الحقائق العلمية ، فهو ليس بديلا للقيم وانا وسيلة لفهم الشخص لنفسه ولغيره ، وبالتالي فهو وسيلة لامتصاص القيم وادماجها في نسيج الحياة

ذلك اختيار موضوع للبحث بحيث يندر أن يشترك طالبان في دراسة برنامج واحد

ونظرا لأن الحرية والسلطة أمور بالغة الأهمية ، فمن الممكن تشجيع الطلاب على تحمل مسؤولية البرنامج شيئا فشيئا حتى يستطيعوا في النهاية أن يقوموا هم أنفسهم بتخطيطه إلى حد كبير . وكل الهدف من هذه الأساليب هو تقوية شخصية الطالب أثناء قيامه بعملية الاختبار وتحمله المسؤولية ، وذلك على العكس من الأعداد القديم الذي يبنى إلى حد كبير على فرض معايير خارجية . وبهذه الوسيلة نصين الفرد على تنمية كل إمكانياته وازدهار شخصيته واكتشاف نفسه وأمنه الداخلى الذى يحرره من الاعتماد القهرى على رأى المجتمع

وما من أحد يستطيع بطبيعة الحال أن ينمو نموا كاملا الا في نطاق جماعة حرة ، ولهذا فنظرا للتلازم بين التطبع الاجتماعى والتمايز الفردى يبنى أن ينصب التأكيد على حياة الجماعة وعلى النمو الفردى سواء بسواء . ففي السكليات الكبيرة تؤدي المناقشة الجماعية الموجهة إلى قيام تلك الوحدة الوثيقة التى يتسنى فيها معرفة كل طالب معرفة جيدة ، كما يتسنى لاشد الطلاب أنزواء أن يشمر بالتقدير . كما أن الأطار الاسرى هو مصدر شعور «الانتماء» اللازم لاكتساب الفرد الشعور بالامن وبخاصة في بداية الحياة

وفي هذه البيئة غير السكلية يمكن توجيه النقد الحر الى البرنامج وإلى المشرفين ، كما أن التمرد في بعض المراحل قد يعتبر مفيدا ، وبذلك يستطيع الطالب أن يشعر بالعمليات التى تدور في داخل نفسه ، وأن يتعلم التمييز بين النقد القائم على العقل والنقد المنبعث من الانفعال . وفي وسع الطلاب أن يتبادلوا الخبرات ، وأن يتعلموا كيف يفهمون أنفسهم وكيف يفهم بعضهم بعضا . كما أن مشكلات الاخوة والاخوات يمكن حلها في ضوء علاقاتهم بغيرهم من الطلاب ، ومشكلات الابوين في ضوء علاقاتهم بالمشرفين

وبستطيع المشرف الحصيف أن يساعد الطالب غير الناضج على تحرير نفسه من صور التثبيت المرتبطة بالابوين إذا عمل عن قصد على القيام بأى دور من أدوار الأبوة يتطلبه الموقف . ففي وسعه أن يقوم أثناء الدراسة بأدوار مختلفة تتراوح بين دور القائد القدير الذى يمد الطالب بالمعلومات ، والنصح ، والإلهام ، والتشجيع ، ودور الزميل الذى يشترك معه على قدم المساواة في المناقشة ، أو دور الموجه ، أو الملاحظ غير المتحيز ، أو قار التجارب (الذى يحمل من شخصه مثالا في تدريب طلابه) أو خادم الجماعة . وهذا التغيير للأدوار يساعد الطالب على الشعور بما تتضمنه فكرة « المعلم »

وليس من الضروري أن نذكر أن الهدف من هذه الطرق ومن صب التأكيد على سيكولوجية النمو الانفعالى ومن المحاولة المقصودة لتوجيه الطلاب نحو دراسة أنفسهم ونموهم وفهمها ، ليس الحث على التأمل الباطنى

المرضى ، أو تدريب ليكونوا من الهواة في علم النفس ، أو العلاج النفسي . بل أن الهدف هو مساعدة طلبة دور المعلمين على أن تصبح شخصياتهم « شفافة » بالنسبة إليهم ، وذلك بقدر ما يسمح لهم به ذكائهم وتفهمهم ، وبهذا قد يستطيعون السير قدما في سبيل تحرير أنفسهم من أوهامهم وتخيلاتهم ، ويصبحون أكثر قدرة على معالجة خيالات الأطفال ومشكلاتهم السلوكية معالجة واقعية

وينبغي العمل على جعلهم يدركون أن مشكلات الإنسانية ليست من المشكلات البسيطة ، وأن علم النفس يسر لهم اكتساب اتجاه عقلي ، وطريقة لدراسة مثل هذه المشكلات ، لا أن يقدم لهم معادلات منمقة واجابات جاهزة . ولا بد لهم أن يتعلموا أيضا أنهم يستطيعون عمل الشيء الكثير لمعاونة الأطفال على النمو المرضى ، كما أن هناك في الوقت نفسه مواقف تظهر من حين لآخر وتتطلب مساعدة خارجية وقدرا من المهارة والمعرفة المتخصصة أكبر مما هو ميسور لهم

علم المعلمين

مثل هذا الأسلوب البناء في تدريس علم النفس ، وفي الإفادة من الجوانب العام لدار المعلمين وطرق التدريس فيها ، يلقي ميثا كبيرا على كاهل شخصية الموجهين في هذه الدور وتفهمهم ومهارتهم ، وعلى كاهل مدرس علم النفس بوجه خاص (١) . ولكن الكثيرين من الموجهين أنفسهم قد يكونون في حاجة إلى التدريب على أساليب التوجيه ، كما أن هيئة التدريس بأكملها تحتاج إلى أن تتعلم كيف تعمل كفريق ديمقراطي ومدرس علم النفس يحتاج إلى أكثر من مجرد الإلمام الأكاديمي بعلم النفس من طريق الكتب والمحاضرات النظرية في الجامعة ، لأن إعادة عمله تنوقف على صفاته الإنسانية ، وعلى قدرته على معالجة المعلومات التي تلقى مباشرة على الطلاب بصورة تجعلها ملائمة لقابليتهم لاستقبالها ، وعلى مهارته وخبرته في معالجة المتاعب الشخصية للطلاب التي تستطيع دراسة علم النفس على مستوى يقل عن المستوى الذهني الخالص أن تكشف منه ونظرا لأن الموجه كان هو نفسه معلما من قبل ، فلا بد أن يكون قد تلقى قدرا من الإعداد والخبرة المتصلين بالتطبيقات العملية لعلم النفس على مشكلات الصف المدرسي وأفراد الأطفال والكبار المشكلين ، وقدرا من المعرفة الواقعية بتطور نمو الأطفال والمراهقين

كذلك يقع على عاتق مدرس علم النفس واجب آخر لا بد له أن يتحمل الجانب الرئيسي من مسؤوليته وأن كان زملاؤه يشاركونه في هذه المسؤولية فبعض الطلاب يحتاجون إلى إرشاد نفسي شخصي من النوع الذي لا يتسنى للموجه تقديمه عادة . ومن الضروري في مثل هذه الحالات أن يتم التاكيد منها في أول فرصة ممكنة أثناء الدراسة . فكثير من العصاةيين الأذكياء

(١) التوصية رقم ٣٦ ، فقرة ٤٩ ، ٥٢ ، المؤتمر الدولي الخامس عشر

وشد يدي الحساسية يمكن أن يكونوا نافعين للمعلم بشرط أن يكونوا قد عالجوا مشاكلهم وفهموها ، وفي بعض الأحيان قد يكونون أكثر فائدة من سواهم من الطلاب من النمط المتبلد الحس ذي النشاط العقلي المفرط ، نظرا لانهم عادة أشد تفهما لمناصب الأطفال ولكن عددا كبيرا من المدرسين الناشئين يذهبون الى المدارس حاملين معهم أتواها من العصاب لم تتأثر بدراسات أعدادهم ، وهي غالبا ما تؤدي الى انهيارهم في السنوات الأولى من ممارستهم للتدريس ، أو الى مشكلات حادة في شخصياتهم تنعكس اثرها على الأطفال بصورة مؤسفة . وأن عددا كبيرا من المشكلات التي تسبب القلق الحاد تكون مافهة نسبيا وتحسن بعد بضع جلسات مع أحد الاختصاصيين أو الوجهين النفسيين المدرسين هذا هو نوع العمل الذي يستطيع القيام به الاختصاصي النفسي في هيئة التدريس بكلية المعلمين ، الذي من مهمته تحويل الحالات التي تتطلب علاجاً أطول مما يستطيعه الى مرافق الخدمات النفسية أو مراكز الطب النفسي (١)

نواح أخرى في أعداد المعلمين

من أول أهداف أعداد المعلمين تنمية الشخصية السليمة لدى كل من سيقومون بالتدريس . ولا شك أن محاولة تحقيق ذلك بالوسائل التي أشرنا اليها لابد أن يسهم في كفاية الطالب المهنية . ولكن لكي تؤدي المدارس دوراً بناءً في تطور نمو تلاميذها وتحقيق بعض الأهداف التي ذكرناها في الفصول السابقة لابد من توفير الوقت الكافي في منهج الأعداد لكي يكتسب الطلاب أساليب ومهارات إضافية معينة وينبغي على كل معلم أن يلم بقدر كاف من المعلومات عن مشكلات نمو الأطفال المعادين ، وطرق معالجتها ، حتى لا ينتابه القلق بسبب المتاعب العابرة أو يغفل عن الأمور الخطيرة التي تتطلب معرفة المرافق النفسية . وأن عقد بعض الصلة أثناء الأعداد بالمدى مرافق الخدمة النفسية النشطة ، أو بأحد مراكز توجيه الأطفال ، وبخاصة من طريق إسهام الاختصاصي النفسي بالمدرسة في عملية أعداد المعلمين ، يمكن أن يساهم كثيراً على إشعار الطالب بمشكلات السلوك والنمو دون أن يحار فيها . كما أن المعلمين الذين يكتسبون أثناء أعدادهم قدراً من البصر بعمل الاختصاصي

(١) انظر : Section III of the Report of an Expert Committee on Psychological Services for Schools and Other Educational Institutions, Hamburg, Unesco Inst. of Education, 1955.

بعض الجامعات وكليات أعداد المعلمين الكبيرة أنشأت مراكز لتوجيه الطلاب يعمل فيها عدد من علماء النفس والاختصاصيين الإجتماعيين وليس لهم خدمات الطب النفسي كلاً لزم ذلك .
بينما الجامعات والكليات الأخرى التي تركز اهتمامها على خدمات الطب النفسي تشمل هذا النوع من الخدمات في البرنامج الصحي للطلاب . انظر :

Problems of Student Health. Geneva, ISS, 1949 ; and La Santé de l'université Chaire No. 2, Paris, Bureau international des universités, 1954.

النفسي المدرسي يكونون أكثر استعدادا للتعاون مع زملائهم المدرسين على الشئون النفسية في علاج مشكلات الصف وعلى هاتق المعلم تقع المسؤولية الرئيسية في التوجيه التربوي ثم المدارس الاوربية وبخاصة في المرحلة الثانوية ، كان التوجيه الذى تتضمنه الدراسات التى تقدم للطلاب امرا يسيرا غير دقيق . ولكن ازدياد الوعى والمعرفة بسيكولوجية الفروق الفردية ، وتزايد الاعتراف بأن اختيار الطفل لمهنته في المستقبل في مجتمعنا التكنولوجي يمكن أن يحدده اختيار نوع الدراسة في سن مبكرة كالحادية عشرة أو الثانية عشرة ، كل ذلك أبرز الحاجة الى الملاحظة المستمرة والتسجيل المتصل لنمو الطفل بأسره حتى يمكن نبين اتجاهات تطور هذا النمو في النواحي الشخصية والاجتماعية والانفعالية والعقلية في مرحلة مبكرة ، بحيث يمكن اصلاحه بوسائل بسيطة نسبيا

وعندما تظهر صعوبات لا يتسنى للمعلم أن يعالجها فإن السجل المدرسي ينبغى أن يشتمل على الحقائق الهامة التى يستطيع الاخصائى النفسى التربوى أن يتخذ منها ركيزة لفحص الحالة فحفا عميقا . وعند اتمام الدراسة ينبغى أن تكون ملاحظات المعلم المتجمعة مكملة للنتائج المتخصصة التى يتوصل اليها اخصائى التوجيه المهنى ولكن هذه السجلات مهما بلغت العناية بتصميمها لا تحقق الغرض منها الا بالقدر الذى يتيح للمعلم المتصل بالتلاميذ اتصالا مستمرا . وأن ملاحظات المعلم وبصره يتوقفان على معرفته العامة بالاطفال من ناحية ، وعلى مدى تدريبه على الملاحظة والتسجيل من ناحية أخرى ولا يستطيع منهج الاعداد الا فى حالات نادرة أن يخرج لنا المدرس الصالح ، الذى هو فى الوقت نفسه ملاحظ موضوعى علمى ، غير متحيز ، للأطفال ، ولكن هذا المنهج يستطيع أن يجعل طلابه على دراية بالاساليب البسيطة لاجراء الاختبارات الموضوعية ، بما فى ذلك الاحتياطات اللازم اتخاذها في تفسير النتائج ، كما يتبينون طرق الملاحظة والتسجيل ، وكما أدوات أساسية في مهنة التدريس . وهكذا يمكن ارساء الاساس الذى بنى عليه الخبرة والاعداد التالى

وليس من المحتمل بدون التعاون بين الآباء والمعلمين أن ينجح التوجيه التربوى والمهني ، او حتى محاولة مساعدة افراد الاطفال على التغلب على مشكلاتهم . اذ لى يتحقق ذلك بصورة فعالة فان المعلم لا يحتاج فقط الى الامام بجانب من سيكولوجية حياة الاسرة ، وإنما يحتاج أيضا الى تدريب على كيفية توصيل المعلومات الى الآباء وعلى اساليب التربية غير الشككية

إننا لم نذكر شيئا عن المحتوى العام لمنهج الاعداد الاساسى للمعلمين ، وليس من المناسب هنا أن نفحص بالتفصيل النواحي المختلفة للثقافة العامة والمهارات التربوية التى ينبغى أن يتضمنها . ولكن لابد لنا أن نؤكد ان

هناك حرفة اسمها التدريس ، وهي حرفة تستهدف مساعدة الأطفال على اكتساب أساليب المعرفة ، وإن لهذه الحرفة أساسا سيكولوجيا تجريبييا يجب على المعلم أن يلم به أكثر من مجرد الماهية بنظرية عابرة . فلا بد له مثلا من دراسة الاستجابات العقلية والعمليات الذهنية التي يتضمنها التعليم ، ولا بد له أن يعرف كيف يكشف قدرات التلاميذ ونواحي قصورهم كما تظهر بوجه خاص في مواقف التعلم بالصف . والمعلم المحترف وحده هو الذي يحتمل أن يكون خبير التربية من بين جماعة مختلطة من المهتمين بتربية الأطفال ونموهم ، إذ لابد أن يجعله أمداده ذا كفاية تامة في هذه الناحية وإن المزيد من الإصدااد يزيد من معلوماته المتخصصة

المعلم بوصفه عالما اجتماعيا

هناك اعتبار بالغ الأهمية ينبغي أن يجعلنا نعيد النظر في نظام اعداد المعلمين منذنا بأسره ، وفي فلسفته وطرقه . فلقد ذكرنا من قبل أن سرعة التغير الاجتماعي في أوروبا تتطلب من كل شخص راشد استعدادا للتلاؤم مع المجتمع الذي يعيش فيه ، ولتشكيله في نفس الوقت . فال تصنيع والتغير التكنولوجي قد قضى على الكثير من المؤثرات التربوية في البيئة أو نقلها أو غيرها بصورة أساسية ، وهذه المؤثرات هي التي كانت تكمل بصورة سليمة فعالة الجهود التي تبذلها الأسرة والمدرسة لتنشئة الأطفال والشباب

ولقد تعرضت التفسيرات الاجتماعية والفلسفية التقليدية ، وكذلك عادات التفكير والعمل ، لا لانتحام صور التكامل الجديدة فحسب ، بل تعرضت أيضا لانتحام ادراك عدد متزايد من الناس أن هذه التفسيرات والمعادن أصبحت لا تنطبق على الحياة المعاصرة . فالتقدم الماضي قد حطم اطرار المعاني القديمة ، وأنطلق بسرعة فائقة في تنمية اطرار جديدة وهكذا أصبحت المدرسة لا تستطيع أن تركز اهتمامها على صيانة ونقل الثقافة الذهنية ، تلك الثقافة التي فقدت الكثير من مفاهاها نتيجة لتحطيم اللدة والشتاق الدولي وتزايد التقارب بين الجماعات الإنسانية الكبيرة التي تختلف من حيث مرحلة التطور الاجتماعي . ولم يعد ممكنا أن تترك أمور تكوين خلق الأطفال والمراهقين وشخصياتهم في يد الأسرة وحدها ، أو تترك للبيئة التي اخذ اهتمامها بالعلاقات الشخصية يقل يوما بعد يوم.

ولهذا أصبح يتعين على المعلم أن يقوم بدور اخصائي علم الاجتماع التطبيقي (١) ، وأصبح من الواجب عليه أن يغير افتراضاته باستمرار وأن

(١) ان التأثير الاجتماعي الكامن في التربية من الامور التي أدركها المربون منذ وقت طويل ، ولكنه لم يستفهم الا بصفحة ، فكان الأطفال يمدون لعالم آياتهم . وفي ظروف معينة كانت نظم تعليمية بأسرها توجه نحو انتاج مواطنين بالجملة لخدمة الدولة . ولا شك ان توقع -

يفحص ثقافته في ضوء حاضر مجتمعه ومستقبله . كما يتعين عليه أن يعمل على أن يستغل التعليم الذي يقدمه للتلاميذ مواطن القوة الموفرة في بيئته ، وأن يستكمل نواحي النقص فيها ، وأن يصل بتلاميذه الى النقطة التي يستطيعون عندها أن يمثلوا التغيرات الواقعة وأن يقوموا بدورهم في التحكم فيها . أما الاتجاه الى قصر عمل المعلم على حجرة الدراسة وإلى عزل المدرسة عن المجتمع فقد أخذ يتضاءل شيئاً فشيئاً ، إذ لا بد من الجمع بين الأسرة والمجتمع من أجل تربية الجيل الجديد الذي قد يستطيع التحكم في مصيره نتيجة لاعادة تفسيره لمعتقدات آباءه وثقافتهم . ولابد للمدرسة أن تخرج رجالاً ونساء يستطيعون أن يمثلوا أثناء حياتهم قروناً طويلة من الثقافة دون أن يتعرضوا لمشقات التصدع الاجتماعي والسياسي

وما من فرد في المجتمع ينو أكثر من المعلم بمثل هذا العبء الضخم من المسؤولية . ومن ثم فإن مما يتناسب مع المنطق الى حد ما أن يعتبر الحصول على درجة جامعية في أى مادة (غير التربية) في كثير من البلاد دليلاً على الإمداد الكافي للقيام بالتدريس في إحدى مدارس التعليم العام لأولئك الأطفال الذين سيخرج من بينهم قادة المجتمع في المستقبل . بينما الوسيلة الوحيدة للاختيار في بلاد أخرى هي إجراء امتحان مسابقة أكاديمي - وهو امتحان لا يعطى الممتحن أى معلومات من استعداد الطالب للتدريس ، وإن كان يكشف له عن قدره على الإجابة عن أسئلة الامتحان

إن الشغف الشخصي والكثير من المهارة النفسية ابغى أهمية من التحصيل النظري ، بل إن هذه الأمور نفسها ليست كافية . فخبرات

في قيام المدارس بتشكيل الأطفال للمجتمع الجديد القيان عليه يشكل خطراً واضحاً ، ولكنه خطر ينبع من مفاهيم المجتمع ذاته ولا سيما فكرته عن قيمة الفرد أكثر مما ينبع من كفاية المدارس في القيام بجمعها للأشخاص . وإن قربة الأطفال واعدادهم لمجتمع قلبي متضام على أساس قيمة الإنسان وكرامته أشد صرا من اعدادهم لمجتمع يعتبر الفروع للدولة والتخصص عند الجماعات الأخرى قيمة أساسية فيه . ومن ثم فكثيراً ما كان النجاح حليف جهود الدول الجامعية في اعتماد التربية وسيلة لتغيير المجتمع ، وقد كان من نتائج ذلك الخوف من فكرة التربية هذه والارتباك فيها ، وبالتالي محاولة بعض الجهات إعادة المدرسة الى مركزها السليم حيث تقتصر مهمتها على مجرد التدريب الطويل

وجدير بنا أن نتذكر كتاباً مثل (كاسلوي) و (اكام) ، كما نتذكر ذلك النجاح الجزئي المحدود الذي أصابته بعض المدارس الإنجليزية المستقلة ، والدور الذي لعبته المدرسة الابتدائية في الولايات المتحدة في تطوير العقل الأمريكي واسلوب الحياة لأضعف كتلة غير متجانسة من المهاجرين مثلها التاريخ . انظر مثلاً : (M. Mead, The American Character, London, Penguin Books Ltd, 1944 ; C. Gorer, The American People, New York, W. Norton, 1948)

ومن الأمور ذات الدلالة أن (R. Dottrens) مقرر مؤتمرات الحكومات للتعليم الابتدائي الذي عقد حديثاً في جنيف (انظر الكتاب رقم ١٥١ لكتيب التربية الدول) له أكثر هذا الأمر يوصفه نقطة عامة ظهرت من مناقشات المؤتمر ، كما وجه الأنظار الى حداثة النسبية في التفكير في أمور التعليم العام . كما أن H. Rugg في كتاب *The Teacher of Teachers* الذي نشرته مؤسسة Harper Bros. في نيويورك عام ١٩٥٥ واصل دراسة هذا الموضوع الى أبعد من ذلك ، واتضح خطته تفصيلية لاعاد المعلمين المواجهة الموقف الذي يقول أنه سوف يظهر في خلال الحقب القليلة القادمة عندما تصبح الآلات الكيائية قادرة على إعادة الإنسان دون حاجة الى أن يعمل نفسه . - انظر أيضاً :

H.F. Clark, «Schools Can Change a Community», Teachers College Record, 1943, N.Y., Columbia University Teacher's College.

المعلم الخاصة عن الطفولة والراحة ليست مرشدا أكيدا للجو النفسي الذي يجب فيه التلاميذ . ولهذا يجب عليه أن يكون حساسا للبيئة المتغيرة التي يتحرك فيها لتلاميذه ، وأن يبنى أهداف تدريسه على ما يتبينه نتيجة لذلك ولا بد أن يكون المحتوى الثقافي والتربوي لمنهج اعداد المعلمين مما يساعد الطالب على الشعور بالمشكلات المعاصرة بصورة محسوسة ، وأن يؤدي به الى السعى وراء وسائل حل هذه المشكلات مع مراعاة العوامل الخلقية والعقلية الثابتة في شتى انواع المجتمعات وكذلك لا بد من اكسابه المهارات اللازمة لاعادة تقويم يئته بصورة مستمرة ولأن يتسائل عما تعنيه بالنسبة لتلاميذه وكيف تغيرت عما كانت عليه منذ أن كان صغيرا

ويجب أن تزوده دراساته لتطور نمو الاطفال بالاساس الذي يبنى عليه أسئلته عن مدى قدرة الاسر الحديثة على مواجهة حاجات الاطفال النفسية والتربوية حتى في المراحل المبكرة لنموهم ، كما يجب أن نساعد على كيفية المساوطة في تنشئة الاطفال دون أن يقوض سلطة الآباء ومسئوليتهم ، وأن نحمله على تحطيل جذور التعصب والعقائد ، وعلى مواجهة النظريات والحقائق دون تحيز نتيجة شعوره بأن الفرض الآخر اليوم قد ينفذ مغالطة منطقية شائعة في الفد . وأن اتجاه التساؤل هذا والليل الى العمل في ضوء بصره الناضج بثقافته الخاصة لن يتسنى تحقيقهما في طالب اعد على اساس نظام قوامه المعلومات المستعملة التي يتلقاها في المحاضرات

التدريب التكميلي للمعلمين

ليس من المتوقع أن يؤدي منهج الاعداد الاساسي الى اكثر من نقطة البداية في اعداد المعلمين للقيام بمهمتهم حتى ولو درس هذا المنهج في سن الحادية والعشرين أو بعد ذلك وفي نهاية الدراسة الجامعية . فبلوغ النضج الشخصي يمكن توجيهه والتعجيل به الى حد كبير ، ولكن سنتين أو ثلاث سنوات تعتبر فترة قصيرة لتنمية البصر العميق لدى الفرد بنفسه وبالمهنية التربوية . وأن المهارات المهنية والمعرفة الحقيقية العملية بتطور نمو الاطفال ليست من الامور التي يمكن اكتسابها في عجلة ، بل لا بد لها أن تنمو وتثبت بالممارسة . كما أن جوانب عمل المعلم التي تتصل بمستقبل المجتمع تتطلب فترة أطول لكي تنضج . وأفضل ما نصبو اليه من وراء منهج الاعداد الاساسي أن يفتح عقل المدرس للنشاش . على المشكلات الاجتماعية الاخلاقية الكبيرة في عصرنا الحالي ، ويكشف له عن الوسائل لحلها

أن التربية مهنة ذات مطالب متعددة وشديدة التنوع . والحق انه ليس هناك شيء اسمه « المعلم » أو « مهنة المعلم » عموما ، بل أننا في حاجة الى انواع مختلفة من المعلمين ، وأن الكثير من ضروب التخصص التي تقابل مختلف المواهب والاذواق ليست ميسورة فحسب بل ولازمة أيضا

للمدارس التي تريد أن تؤدي واجبها . فبعض المعلمين مثلا قد وهبوا القدرة على الاتصال السهل بالأباء ، بينما يمتاز غيرهم بقدرته على معاونة الأطفال الفاشلين ، وفريق ثالث منهم قد يصلح للتوجيه المهني والتربوي ويميل اليه ميلا صادقا ، كما ان هناك فئة أخرى لها من الميسرات الشخصية ما يجعل من افرادها اخصائيين نفسيين ممتازين . وكثير من نواحي الحياة المدرسية والصلات بين المدرسة والبيت والمجتمع تتطلب صفات معينة واعدادا تكميلا

والواقع ان التخصص في نطاق اطار من الاعداد الاساسي والتدريب المشترك اشد لزوما في مهنة التدريس - واشد خطا من الاغفال حتى اليوم - منه في أى مهنة أخرى باستثناء الميدان الاكاديمي البحت . وان البرنامج الخاص سواء اكان كل الوقت او بعض الوقت او لفترة قصيرة او لمدة سنة أشهر او سنة او أكثر ، ذلك البرنامج الذي ينظم للمعلمين بعد ان يكونوا قد تخرجوا فعلا بالمشكلات العملية للتدريس ، قد أدى الى زيادة عدد المعلمين العاملين من ذوي المهارات الخاصة المكتملة لمعلمهم

ومن الممكن جعل هذه البرامج تخدم غرضا مزدوجا ولا سيما اذا كانت تعالج الطريقة التربوية وعلم النفس والنواحي المتصلة بالعلاقات بين الآباء والمعلمين أو المعلمين والأطفال . ولا بد لها بطبيعة الحال أن تحسن أساليب المعلم ، الأمر الذي يعتبر الهدف الرئيسي الصريح . . ولكنها تستطيع أيضا أن تسهم في النمو الشخصي للمعلم عن طريق مواجهته بصورة مرضية بالمشكلات المحورية في التربية ، وادماجه في مواقف التعلم الجمعي . من ذلك مثلا تقديم منهج قصير يتناول المراحل الأولى لتعليم الحساب في سلسلة من المحاضرات تتخذ الى حد ما صورة الدروس التي تلقى على التلاميذ

ومن ناحية أخرى يمكن ان ينظم هذا المنهج على شكل اجتماع لعدد من المدرسين يقومون بمناقشة مشكلات تدريس الحساب في ضوء خبراتهم الخاصة ، ومعاونتهم في ذلك رائد مهمته جمع المادة اللازمة لهذه المجموعة ، والقاء بعض الأسئلة من حين لآخر أو تلخيص المناقشات وتنظيم بعض التجارب الصغيرة مع أفراد المعلمين . ففي المحاضرات التدريبية ، يقوم الرائد بعث الحياة في المعلومات التي قد تظل خاملة ، اما في المناقشات الجماعية فانه يكون الخبير الذي يدفع بمجلة عمل المجموعة الى الامام . وللإسهام الإيجابي اثر آخر ، اذ به تصبح العلاقات القائمة بين افراد الجماعة غير شكلية ، كما تظهر أسئلة اشد عمقا من الأسئلة التي قد تظهر في طريقة المحاضرة ، وهي أسئلة يسارع المشرف الكفء الى الافادة منها بما يشتره من مشكلات للمناقشة أو للبحث دون ان يقف هو نفسه موقف الموجه

وينبغي ان تقع مسئولية اعداد وتنظيم الدراسات التكميلية للمعلمين على مائق المعلمين أنفسهم والسلطات التعليمية الى حد كبير ، على ان تعاونها في ذلك اقسام التربية بالجامعات ومعاهد التربية وعلم النفس التطبيقي وكليات اعداد المعلمين . ومما هو جدير بالذكر ان هيئة التدريس

بدور المعلمين قد تغيد من هذه المعاونة بالتقدير الذي يفيد منه المعلمون في المدارس ، نظرا لان المعلم سوف يعمل اذا سئحت له الفرصة على ابراز المشكلات التربوية اليومية التي يحتمل أن يفحل منها أولئك الذين تضيع خبراتهم الباشرة في حجرة الدراسة في غمار الدراسة النظرية

وهذه التربية والاعداد المستمران يؤديان الى احتمالات بعيدة المدى بالنسبة لتطور التربية بأسرها في أي بلد من البلاد . ومعظم السياسات التعليمية تقوم على افتراضين أولهما أنه يشترط في كل معلم أن يكون على مستوى عال نسبيا من الذكاء العام (١)

ونظرا لان مقياس التحقق من ذلك هو النجاح في نوع معين من التعلم الثانوي فإن حوالي ٩٠ ٪ من المعلمين يؤخذون من الخمس الاعلى من السكان من حيث الذكاء اللفظي . أما الافتراض الثاني فهو ان المعلمين ، ولا سيما في المدارس الابتدائية عموما ، يستطيعون تبادل مراكزهم ، وان كل ما يلزم هو أن يكون بكل مدرسة عدد من المدرسين يكفي لسير العمل في الصفوف . أما التعليم الثانوي ، وبخاصة التعليم الثانوي النظري ، فيعترف بالحاجة الى المتخصصين في المواد . ومع ذلك فإن بعض المدارس والنظم المدرسية أصبحت تدرك ضرورة وجبـود فريق متوازن من الاختصاصيين التربويين في مدرسة ، وهؤلاء الاختصاصيين وأن كانوا يشتركون في نوع الاعداد والعمل الا أنه ينبغي أن يكمل بعضهم بعضا بما لهم من المهارات الخاصة النامية

ولعلنا نتساءل عما اذا كان في وسع أي مجتمع أن يجعل مهنة التدريس مستوعبة نسبة كبيرة من ذوى الذكاء العالي في الأمة - وهي نسبة سوف تزداد كلما عملنا على جعل الفصول صغيرة لا تضم أكثر من ٢٥ أو ٣٠ طفلا لا ريب في أن كل المعلمين يجب أن يكونوا على قدر عال من التعليم ولكن يجدر بنا أن نسأل : ليست الصفات الوجدانية والشخصية أبلغ أهمية بالنسبة لكثير من المعلمين من ذوى الذكاء العالي ؟ وبالنسبة لمن يقومون مثلا بالتدريس للأطفال قبل سن المدرسة أو في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي . وإذا كان الأمر كذلك فمن الممكن قبول بعض الطلاب في دور المعلمين ممن لم يتلقوا تعليما ثانويا نظريا ، كما نستطيع في الكثير من مستويات التعليم أن تؤكد أهمية الصفات الشخصية ومختلف أنواع الاعداد السابق والخبرة (٢)

ونحن لا نقصد من وراء ذلك الحث على الاقلال من أهمية المستوى التعليمي أو الذكاء ، وإنما نعني أن التفوق الذهني ليس المقياس الوحيد

(١) في نظم التعليم الإنجليزية والإسكولندية في صورتهما الراهنة ما يشير الى أن نسبة الذكاء التي تقل عن ١١٠ تعتبر موقعا للكفاية

(٢) كما حدث فعلا بقدر كبير من النجاح في « خطة الاعداد الطاري » بعد الحرب في الملكة المتحدة ، إذ كان الرجال والنساء من فئتي رافق الحياة ، وأغلبهم يريد منهم كثيرا على سن الطلاب الذين يقبلون عادة في دور اعداد المعلمين ، يتفوقون للتدريب لمدة ثمانية سنين من التدريس والإشراف الانساني . انظر :

M.M. Lewis (de.), Teachers from the Forces. London, Harrap (n.d.)

للمصاحبة للتدريس ، وإن الطالب التي يستلزمها التدريس في مختلف المستويات ومختلف المدارس ينبغي أن تفحص لمعرفة ما إذا كان في الامكان توسيع دائرة اختبار الطلاب لهذه المهنة ، وزيادة ملائمة استعداد المعلمين لحاجات كل من الطلاب والمدارس التي سوف يعملون بها

ومن النتائج الضرورية لذلك انه لابد من زيادة العناية بتوفير التوازن في المواهب في كل مدرسة ، وبأن يتوافر في المهنة بوجه عام عدد من الافراد المدربين تدريباً ممتازاً ومن ذوي الذكاء العالي ممن يستطيعون معالجة المشكلات الخاصة ومواصلة تدريب زملائهم ، والعمل كموجهين ومديرين للمدارس ، واستحداث الجديد من الاساليب التربوية وتخطيط المناهج وفلسفتها . ولا بد في هذا الاطار الشامل من برنامج منسحق للتدريب التكميلي للمعلمين الذين يمارسون التدريس ، على أن يتراوح هذا البرنامج بين الدراسات التجديدية التي تدور حول نواح خاصة في عمل المدرس وفترات طويلة مركزة من التدريب الخاص على وظائف معينة مثل معلم الاطفال المعوقين ، والاختصاصي او المستشار النفسي المدرسي ، والمدرس الاول والمفتش او الموجه

٢- المدرسون ذوو التأهيل المتخصص «١»

أوردنا في الفصل التاسع ملامح عامة لفئات الأطفال الشواذ الذين يلزمهم أنواع معينة من التربية الخاصة ، حتى يستطيعوا تحقيق استعداداتهم المعوقة بصورة كاملة . ولقد كان الذين قاموا حتى الآن بالمحاولات التربوية الريادية في هذا الميدان في بعض البلاد بالنسبة لفئات معينة من المعوقين هم طائفة من الهواة المخلصين أو المدرسين المحترفين الذين دخلوا هذا الميدان بمحض الصدفة الى حد ما . فبالنسبة لفئات معينة كالمكفوفين ، والى حد ما الصم أيضا ، ظهر نوع معين من التربية اعقبه تطوير للأعداد الخاص بالمعلمين . ولكن معلوماتنا عن مشكلات الكثيرين من فئات المعوقين ومن الأساليب التربوية التي تلائم حاجاتهم الخاصة ما زالت قليلة بالقياس الى المعلومات العملية التي توافرت لنا نتيجة للبحوث الخاصة بتربية الأطفال الاسوياء

ولهذا فنظرا لسالة معلوماتنا في هذه الناحية كان لابد أن نظل تربية الأطفال المعوقين محصورة في نطاق التجريب ، والا نسمح بتطورها قبل الاوان على صورة طائفة من القواعد المنزلة عن المجرى الرئيسى للتقدم التربوى . وهذا الأسلوب التجريبي وما يتضمنه من مواصلة البحث اليومي يتطلب أن يكون لدى المعلم أساس من المعلومات أكثر مما هو ميسور له الآن

وفضلا من ذلك فلو تركنا جانبا المشكلات التي تعتبر تعليمية بالمعنى الدقيق مثل تعليم المكفوفين بطريقة برايل ، وتعليم الصم قراءة الشفقتين، لوجدنا امامنا طائفة من المشكلات التي يتوقف على حلها النجاح في تربية هؤلاء الأطفال . فمعلم الأطفال المعوقين من المصابين بعايات حسية ، أو باضطرابات انفعالية ، أو بضعف عقلى ، يلزمه أكثر من زملائه أن يعقد صلات متينة مع أسر تلاميذه - وهذه الصلات قد تكون أهم العوامل في الظفر بالتعاون الثمر في عملية التربية

والاطفال المعوقون بمختلف فئاتهم لهم من المشكلات الشخصية ما يتطلب من المعلم الصبر والبصر وقبرا من الموان حتى يستطيع أن يفد ما يشير

(١) كل ما هو وارد تحت هذا العنوان مبنى على تقرير آندى بيونكو N.J. Bibbs باسم

لجنة علماء النفس المختزلين . انظر ايضا :

Normal Advisory Council on the Training and Supply of Teachers of Handicapped Pupils : Fourth Report. London H M S O, 1954 and U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education State Certification Requirement for Teachers of Exceptional Children, 1954, No. 1.

به الإحصائي النفسي ، وتعمل كثير من البلاد ولا سيما البلاد التي يكون سكانها موزعين على رقعة كبيرة من الأرض ، على أن تكون التربية الخاصة في مدارس داخلية . وهذه المدارس تتطلب أكثر من المدارس الخارجية أن تتحمل هيئة التدريس فيها مسؤولية ضخمة تتعلق بحياة التلاميذ خارج حجرة الدراسة ، وبوجه عام ينبغي أن يكون تطور النمو الاجتماعي والشخصي للأطفال المعوقين المهمة الرئيسية لكل المتصلين بهم .

كذلك يقع على عاتق معلم الأطفال المعوقين عبء التعاون مع غيره من الاختصاصيين الطبيين والنفسيين الذين يتولون أمور الطفل من حين لآخر . فحالات تقويم الأطراف وأمراض القلب مثلا تحتاج إلى الكثير من جناية المعلم . والبرم « بالراحة » الجبرية أو خيبة الأمل الناجمة عن فشل علاج مؤلم مرهق تجعل الأطفال مشكلين أو تمساء ، أو مشكلين وتمساء معا . ويستطيع المعلم بما يتوافر لديه من حسن الإدراك والتصرف أن يساعدهم على تحمل هذا الإرهاق متى توفر له الاهتمام المستنير بشتى نواحي هذا العمل الذي هو بالضرورة عمل مشترك . وهذا يعني أن على المعلم أن يفهم ما تعلمه هيئة الاختصاصيين الطبيين ، وأن على هيئة الاختصاصيين الطبيين أن تحترم المعلمين بوصفهم زملاء الأذكاء عليهم مسؤوليات مماثلة وأن كانت مختلفة .

وحتى مثل هذه الصورة التخطيطية العامة لما هو مطلوب من المعلم الاختصاصي تبين حاجته إلى التدريب الذي يمكنه من القيام بواجبه على نحو مرضي . والهدف الأساسي من التربية الخاصة هو مساعدة المعوقين على النمو نموا سويا بقدر المستطاع ، ومن ثم فإن من المهم ألا ينغمس المعلم انغماسا تاما في عالم المعوقين بحيث ينسى معايير الاستواء التي يقاس بها نجاحه ونجاح تلاميذه . وهذا يوحي لنا بضرورة اختيار معلمي المدارس والصفوف الخاصة من بين الذين يتوافر لهم قدر كبير من الخبرة المتصلة بالعمل مع الأطفال الأسوياء بعد فترة الإعداد الأساسي .

ولعل قضاء ثلاث سنوات على الأقل إلى خمس في تعليم الأطفال المعاقين تعتبر فترة معقولة . ولكن لا ينبغي أن نسمح بأن تفقد التربية الخاصة هدفا مهنيا مطلقا ، بل لا بد للمعلم المعد أعدادا خاصا أن يتصل كلما أمكن بصورة دورية أو مستمرة بالتيار الرئيسي للتربية ، وأن تتكافأ فرصه مع غيره في الترقية إلى وظائف مديري المدارس العادية . وهذا الاعتباران يؤكدان عدم استحسان أعداد المعلمين لنوع معين من التخصص عقب انتهائهم مباشرة من الإعداد الأساسي أو وجود صور مختلفة متوازنة من الإعداد الأساسي .

قد يكون من الممكن أن يفيد المعلمون الذين يقومون فعلا بالتدريس في المدارس أو الصفوف الخاصة فائدة كبيرة من البرامج القصيرة ، أو من الدراسات التي تستمر فترة من الزمن وتعطي في غير أوقات العمل ، ولكن أغلبية المعلمين المتخصصين وبخاصة أولئك الذين أصبحوا نظارا للمدارس

الخاصة ، لابد لهم من اعداد دقيق نظرى وعملى يتفرون له لمدة عام على الأقل (١)

وهذه الدراسة ينبغي ان تؤهلهم للحصول على علاوة في الرتب ، وان تنظم بالاشتراك مع كليات اعداد المعلمين ومعاهد البحث التربوى بالجامعة ومرافق الخدمات النفسية والمدارس الخاصة . كذلك ينبغي ان يغطى البرنامج الى جانب الدراسات المركزة في مناهج البحث التربوى وفي تطور نمو الاطفال دراسة سائر فئات الاطفال المعوقين والخبرة العملية المتصلة بتربيتهم ، والتدريب الموجه على مناهج البحث في تعليم الجماعات الخاصة المختارة ، وبعض الامام بالاساليب والخبرات البسيطة المتعلقة بمختلف صور العمل مع الايام

ولا بد للطالب ان يكتسب معرفة سليمة بمجال ووظائف الخدمات الاخرى من طبية واجتماعية ومهنية التى تؤثر في ميدان عمله ، كما عليه ان يكتسب بعض البصر بعمل هذا العدد الكبير من الاختصاصيين الاخرين الذين يمكن ان يتعاون معهم

ومن المحتمل ان نجد اثناء توسيع نطاق التربية الخاصة في اى نظام تعليمى انه وان كانت غالبية المعلمين تحتاج من التخصص الى قدر يمكن دراسته في مدى عام واحد ، الا ان المفيد ان تقدم التسهيلات لعدد منهم كي يواصلوا لمدة اطول دراسات اشد تخصصا تؤدي الى حصولهم على درجة جامعية عليا او ما يعادلها . فعدم الدقة في معلوماتنا ومقصد الصعوبات المتصلة بتربية المعوقين تتطلب من الذين يتولون امر البحث في هذا الميدان والذين عليهم ان يفتحوا لنا ميادين جديدة في تربية مختلف فئات الاطفال المعوقين ان يتلقوا من الاعداد ما يجعلهم صالحين لمعالجة المشكلات الكثيرة المتصلة باى عاهة من العاهات

ويجدر بنا الا ننسى ان الكثير من صور الاصلاح في ميدان تربية الاطفال العاديين يرجع الى ما اكتسبناه من المعرفة اثناء تعليم الفئات الخاصة . وفي زرع عالم التربية المتخصص المدرب تدريبا عاليا بما يتاح له من حرية التجريب والبحث ان يكون ذا تأثير يتجاوز نطاق مسيئته الذى قد يبدو محدودا

ونمة كلمة نقولها عن معلمى الاطفال المتأخرين دراسيا وسيشئ التكيف ، وهم الذين لا تيسر لهم اكثر البلاء اعدادا خاصا (٢) . ان عمل هؤلاء المعلمين يختلف بمضى الشئ عن عمل غيرهم . فالطفل الذى يعاني من سوء التكيف أو التأخر الدراسى (وليس القبى) يعتبر بالدرجة الاولى مشكلة علاجية ، لانها مشكلة تعالج باعادة التربية لامد قصير عادة اكثر مما تعالج

(١) منذ الحرب الاخيرة قامت الجامعات في المملكة المتحدة بادخال هذا النوع من الدراسات التى تستهدف عاميا واحدا - لمعلمى الاطفال سيئى التكيف والشواذ والصم بوجه خاص . كما قامت فرنسا بادخال مناهج مماثلة ولكنها اقصر مدق الكليات المتخصصة

(٢) في معهد التربية بجامعة لندن دراسة مدتها سنة لمعلمى الاطفال سيئى التكيف ، كما ان معهد التربية بجامعة برمنجهام دراسة لمدة سنة للمهنيين يشكون الاطفال الاذكياء المتأخرين دراسيا

بالثريية الخاصة اثناء مدة الدراسة كلها . ويطلب أن يقوم المدرس بعمله هنا وحده سواء كإخصائي في مدرسة عادية ، أو متنقل بين عدة مدارس ، أو في صف خاص ملحق بإحد مراكز الخدمات النفسية ، وكثيرا ما يقع عليه عبء الفحص الأول للأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدته ومن لم فانه يحتاج إلى أساس نفسي وإف يتضمن كفاية في استخدام الاختبارات والمقاييس المألوفة ، ومعرفة جيسدة ببيكولوجية المواد الدراسية الأساسية ومناهج البحث فيها ، وخبرة بأساليب العلاج المختلفة بما في ذلك أسلوب العلاج باللعب ، ومختلف أنواع العمل الإبتكاري، والتمثيل الحر ، كما يتضمن قدرة مدربة على المعاونة في توجيه الآباء . ومثل هؤلاء الإخصائيين الذين يختارون بعناية من بين ذوي الخبرة من مدرسي المدارس الإبتدائية والثانوية ويعطون لتدريبا وإفيا ، يستطيعون أن يعملوا الشيء الكثير للحد من التأخر الدراسي ولعلاج سوء التكيف قبل أن يستفحل بسبب الإهمال

ونظرا لأن مختلف أنواع الأعداد المتخصص المقترحة ما زالت في أطوارها الأولى ، فمن الأفضل ربطها بالبحوث الجارية . ولعل من الأفضل في المرحلة التي تمر بها معظم البلاد الأوربية حاليا فيما يتعلق بالثريية الخاصة أن يكون هناك نوعان أو أكثر من البرامج المختلفة لمعلمي الأطفال المعوقين يقوم بها أحد معاهد البحث التربوي والنفسى الذى يهتم بهذا الميدان وواحد على الأقل من مراكز التجريب في ميدان الخدمات التشخيصية والعلاجية (١)

وجود مثل هذا المعهد في بيئة جامعية يجعل من اليسر عليه أن يربط كلا من البحث والأعداد بأقسام العلوم الاجتماعية وطب تقويم الأطراف وطب الأطفال ، الأمر الذى يتيح مجال الأعداد المشترك للمهتمين بالأطفال المعوقين ، ويسر قيام الاحترام المهنى والتفاهم المتبادلين وهما أساس العمل الفريقى السليم

الخدمات النفسية (٢)

لكى تقوم المدرسة بدور بناء في النمو السوى للأطفال والمراهقين يجب أن يتوافر لديها البصر والمهارات الفنية التى استطاع البحث في ميدان علم النفس التربوي تميمتها أثناء القرن الماضى وما زال يعمل على توسيع نطاقها . وكما سبق القول يمكن تحقيق جانب من ذلك عن طريق الأعداد والتدريب المتصل للمدرسين الذين في الخدمة ، ومن طريق تعديل المناهج

(١) وفي جامعة مانشستر " قسم تعليم الصم " وفي جامعة برمنجهام " مركز التربية - العلاجية بقسم التربية "

(٢) قامت جامعة من الخبراء بدراسة هذا الموضوع في مؤتمر عقده معهد التربية النرويجي في برينسكو بهامبورج عام ١٩٥٢ بمعاونة قسم الشؤون الاجتماعية بالامم المتحدة ومنظمة الصحة العالمية واليونيسكو والامم الدولي للصحة النفسية وأن نحاول هنا أن نميد دراسة هذا الموضوع بالتفصيل ، وأما نكتفى بإحالة القارئ على مطبوعات معهد التربية التابع لليونسكو

وطرق التدريس في ضوء معلوماتنا المتزايدة عن تنافس تطور النمو لدى الأطفال والحاجات الاجتماعية ، والإفادة من علم النفس التطبيقي في تعليم الآباء طرقاً أفضل لتنشئة أطفالهم

غير أن مشكلات كثيرة تظهر في الحياة المدرسية اليومية ، كما أن الأطفال يصادفون الكثير من الصعوبات المتصلة بنموهم ، وهذا يتطلب من المهارة والاعداد المتخصص الوقت والبعد من التحيز قدراً أكبر مما يستطيعه معلم الصف . كما أن التقديرات الواردة في جدول ٢ (الفصل التاسع) تشير إلى أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال الذين تظهر عليهم أنواع من سوء التكيف متفاوت درجة خطورتها وتتطلب معالجة نفسية من النوع الذي لا يستطيع القيام به المدرسون والمدارس عادة . وإدراك هذه الحاجات دفع بعض البلاد الأوروبية إلى إدخال الخدمات النفسية الجزئية المختلفة في جهاز التعليم ذاته ، أو إلحاقها بمرافق الخدمات الاجتماعية أو الطبية ولقد كان الدافع إلى إنشاء الكثير من هذه المراكز هو معالجة حالات سوء التكيف الشديدة لدى الأطفال ، ولهذا نجد أن عدداً كبيراً من عيادات توجيه الأطفال (١) - كما أصبحت تسمى في الأعوام الثلاثينية - كانت تركز عنايتها على المشكلات التي تدخل أساساً في ميدان الطب النفسي ، وتكاد تهمل تقريباً ما عداها من المشكلات الملحة التي تؤثر في الصحة النفسية والنمو الانفعالي لطفلي الأطفال

غير أن أنواعاً أخرى من المرافق النفسية قامت في داخل الجهاز التعليمي ذاته ، وفيها يلحق الإخصائي النفسي التربوي بمدرسة أو بمجموعة من المدارس حيث يعمل كمستشار لزملائه من المعلمين في أمور مثل التوجيه التربوي ، ومشكلات طرق التدريس ، والحالات الصعبة من الأطفال المشكلين (٢) . وثمة حل ثالث هو إنشاء مكتب الإخصائي النفسي أو مركز الخدمة النفسية الذي يلحق بالإدارة التعليمية المحلية ، ويعمل بالتعاون مع المرافق الأخرى على مساعدة المدارس أو أفراد التلاميذ في حل مشكلاتهم (٣)

الإفراض العامة التي يجب العمل على تحقيقها

لعل المشكلتين الرئيسيتين اللتين تواجهان المدرسة المعاصرة بصورة

(١) أو المراكز الطبية التربوية . أو المراكز الطبية النفسية التربوية . انظر : « The History of the Child Guidance Movement in England », G. Kell, Brit J. Ed. Psych. vol. XXII, pt. 1, 1952.

(٢) هذا هو الاتجاه السائد في فرنسا وبلجيكا حيث نجد أيضاً مراكز نفسية تربوية وطبية تربوية ، تبنيها الدولة أو يقوم عليها طاقم من

(٣) من الناحية التاريخية يعتبر هذا هو الحل الأول ، فقد طبقه مجلس مقاطعة لندن عام ١٩١٣ تحت إشراف سيريل برت . ومن المفضل أن يصبح بعد إدخال بعض التعديلات عليه النمط السائد في إنجلترا ، شأنه في ذلك شأن - بلجيكا والدنمارك وفرنسا - الحل الآخر هو تخصيص إخصائي نفسي لكل مدرسة أو مجموعة من المدارس . ويستطيع القارئ إذا شاء الاطلاع على تحليل قوى لشمسوف الراهن في أوروبا أن يرجع إلى مطبوعات معهد التربية التابع لليونسكو والتي سبقت الإشارة إليها أو إلى مقال من « خدمات التوجيه في أوروبا » نشره ج. د. وول في المجلد السنوي للتربية ١٩٥٥

حادة لم تحدث من قبل في تاريخ التعليم الإلزامي هـما ملازمة المادة الدراسية وطرق التدريس للفروق الفردية ، وتوجيه الأطفال لاختيار نوع من التعليم من بين عدة أنواع . ولقد كانت هاتان المشكلتان المتصلتان موجودتين في التعليم دائما ، ولكن شعورنا بهما قد ازداد نتيجة لتعميم التعليم ونتيجة لتنويعه . لا لمواجهة الحاجات الفردية فحسب ، بل ولواجهة تزايد درجة التعقد في المجتمع الحديث . وعلى المدرسة والمعلم تقع المسئولية الرئيسية في توجيه التلاميذ للاختيار من بين أنواع الدراسات المختلفة ، ومساعدتهم على التألؤم مع المدرسة ، وربط المناهج وطرق التدريس بتنظيم نمو الأطفال

وهذه عملية معقدة وتكثيف يجب أن تكون جزءا مستمرا في التعليم ، ومن ثم ينبغي أن يعمل تدريب المعلمين على إمدادهم للقيام بها . ولكن مهمة المعلم الأولى هي أن يعلم ، وأن يندمج انفعاليا في العملية التي هو جزء أساسي منها ، وبعض المشكلات المتصلة بتوجيه أفراد الأطفال وبطرق التدريس والمناهج ، تكون من النوع الذي لا يستطيع هو وحده أن يحله سواء لأن الوقت يعوزه ، أو لأنه لا يملك القدر اللازم من الانصاف أو من الإعداد الخاص

ولعل المثال الآتي يوضح ذلك : أن الطفل ذا الذكاء العادي قد يواجه صعوبة توفيقية في تعلم القراءة أو الحساب مثلا . ومثل هذه الصعوبة قد ترجع إلى سبب بسيط — كان يكون الطفل قد تغيب عن المدرسة في فترة هامة من فترات التدريس ، ولكنه قد يكون أيضا مريضا ومرتبطين بمؤثرات متشعبة تتصل بماضي الطفل أو بيئته خارج المدرسة

وفي وسع المعلم أن يكتشف مثل هذا الطفل . أما تحديد الأسباب المحتملة ووصف التدابير العلاجية الملائمة فأمور قد تتطلب دراسة الحالة دراسة شاملة بما في ذلك فحص الطفل ذاته فحصا نفسيا ومحاولة قياس تأثير العوامل البيئية والمنزلية . وقد تسفر هذه الدراسة عن ضرورة تغيير البيئة لكن يتقدم الطفل ، أو عن حاجة الطفل إلى العلاج النفسي إلى جانبه المعونة التربوية . والمعلم وإن كان عضوا هاما في دراسة الحالة ، قد يطلب منه أن يعاون في إجراءات العلاج ، إلا أنه ليس من المحتمل أن يستطيع تحمل المسئولية الكاملة

أن التدريس يسبب دواما مشكلات تتعلق بطرقه ، ويندر أن يكون في المكان حلها بصورة مرضية بمجرد أحكام البداية أو بأساليب المحاولة والخطأ . ومن الأمثلة التي نسوقها على ذلك ، هذا الجدل المحتدم حول مزايا كل من الطريقة الجمالية والطريقة الصوتية في تعليم القراءة ، أو تعليم الطرح بطريقة الجمع أو بطريقة التحليل . والذي يحدد مزايا أي طريقة من الطرق هو التجربة المضببوسة . ولكن التجريب في التربية ليس من الأمور البسيطة كما قد يبدو للسذج من الناس ، كما أنه ليس مما يمكن إجراؤه في صف واحد أو مدرسة واحدة ، لأن كل مشكلة من مشكلات طريقة

التدريس تتضمن محاولة ضبط وتقدير تأثير عدد من العوامل المتفاعلة - منها الطريقة ذاتها والمعلم ومستوى الطفل الحالي وآثار التفجج بل ودرجة الاثارة الناجمة من مجرد اجراء التجربة في احدى المدارس ومن ثم كان لابد لاي تجربة فاصلة أن تشمل عددا من المدارس والمعلمين والصفوف الدراسية (١) . وكلما ازدادنا اقترابا من لب مشكلات التربية ، كمشكلات التهيؤ لدخول المدرسة ، واثار الطرق الايجابية - وهي تختلف عن الطرق التعليمية - على تطور نمو الطفل ، وافضل الاعمال لادخال اساليب ومفاهيم معينة مثل القسمة المطولة أو التماثل الزمني التاريخي - ازداد البحث الدقيق عمقا ، وازدادت ضرورة الحرص في وضع الفروض وتفسير النتائج

اذاعة نتائج البحوث

ان ابتداء اساليب التوجيه التربوي التي يستخدمها المعلم ، وتوجيه المعلمين في كيفية استخدامها ، والقيام بالبحوث الضرورية لوضع الأساس الثمين لتحسين التعليم ، كل ذلك يتطلب من عالم النفس التربوي الاسهام بصورة رئيسية في عمل المدرسة . فمعلوماتنا عن تطور نمو الطفل وعن الأسس النفسية للتربية آخذة في الازدياد ، كما ان البحث في معظم البلاد اصبح يسبق التطبيق ، ومن المحتمل ان اذاعة هذه المعلومات على المدرسين وامتصاصهم لها ، يتأثر بالتعاون بين الاخصائي النفسي والمعلم فيما يتعلق بالمشكلات النوعية المحسوسة أكثر مما يتأثر بالمحاضرات أو الكتب

كما ان الاخصائي النفسي يفضل اعداده ويفضل نوع العمل الذي يقوم به يكون نحو الاطفال ونحو مشكلات التربية عموما اتجاها يختلف عن اتجاه المعلم ولكنه مكمل له . اذ بينما تكون مهمة المعلم حث التلاميذ على التعلم ، فان مهمة الاخصائي النفسي أن يعنى أساسا لا بالمعايير وإنما بالدراسة الموضوعية غير المتحاملة للأطفال من حيث نموهم الوجداني والعقلي معا

ومن ثم فان الاخصائي يكون بوجه خاص في مركز يتيح له معاونة زميله المعلم على فهم أهمية العوامل الانفعالية والاسرية في نجاح عملية تعليم الاطفال ، وتوجيه الانظار الى الامور المتصلة بالحالات الخاصة التي تطلبت منه القيام بدراستها . كما يستطيع دون تطفل من جانبه أو التزام للشكليات أن يجعل المدرسة تشعر بالنتائج العملية لمبادئ الصحة النفسية من غير أن يجعل المعلمين شديدي الحساسية لتعدد العلاقات الإنسانية بدرجة تؤدي الى فقد سيطرتهم على الصف أو الاخفاق في مهمتهم المعيارية

B.F. Lindsaunt (Design and Analysis of Experiments in Psychology (١) and Education. N.Y., Houghton & Mifflin, 1953).

هذا الكتاب يتضمن مناقشة كاملة للمشكلات النظرية والعملية المتصلة بتجارب طرق التدريس

ومرفق الخدمة النفسية الذي يستهدف الوقاية من سوء التكيف والإسهام الإيجابي في تطور نمو الطفل لأبد له من أن يتعاون مع الآباء أيضا. ولقد سبق لنا أن أكدنا الحاجة إلى التعاون بين البيت والمدرسة ، وأن أفضل تعاون بين الآباء والمعلمين هو ذلك الذي يقوم على نشاط هيئة التدريس بالمدرسة

ومن النادر أن يتيسر للمعلم من المعرفة أو الخبرة بسلوكيات حياة الأسرة ما يكفي لمساعدة الآباء على معالجة النواحي النفسية الدقيقة في مهمتهم . ولكن هيئة التدريس تستطيع ، بل وينبغي ، أن تقوم للآباء بالوظيفة الأساسية للموجه التربوي ، والمعاون ، في كل ما يتصل بتنشئة أطفالهم ، وعلى الإخصائي النفسي أن يسهم بمعلوماته عن تطور نمو الطفل في هذه المهمة العامة . ولكن عندما تبدو على طفل معين علامات سوء التكيف التربوي أو الاجتماعي أو الشخصي فعندئذ يصبح للدراسة ظروف الطفل المنزلية دراسة مفصلة من الأهمية ما للفحص التكميلي للطفل نفسه وليشته المدرسة

وكثيرا ما تتضمن الإجراءات العلاجية تغيير اتجاهات وسلوك الأسرة والمدرسة نحو الطفل . ولا شك أن هذا النوع من الصلات دقيق ويتطلب مهارة وبصيرة لا يكتسبان إلا بالأعداد المتخصصة ومراعاة الانصاف الموضوعي اللذين يدرك كل من الآباء والمعلمين أنهما غير متاحين لكل المسؤولين من نجاح الطفل أو فشله . ولهذا فإن الإخصائي النفسي كثيرا ما يجد نفسه أثناء معالجته لأحدى الحالات الفردية في موقف يحتم عليه أن يفسر البيت للمدرسة والمدرسة للبيت ، وأن يبحث كلا منهما على تعديل مطالبه من تلميذ معين من أجل سلامة نموه

التوجيه في فترات معينة

إن الجوانب البنائية والوقائية لأي خدمة نفسية لا يمكن فصلها من التدخل المباشر في مراحل معينة من حياة الطفل المدرسية . فلا بد للتوجيه التربوي من أن يكون عملية مستمرة تعتمد على السجلات المتجمعة بالمدراس ، وأن يؤدي إلى التوجيه المهني عندما يعد المراهق نفسه للعمل . ولكن هناك عددا من المناسبات يحتاج الأمر فيها إلى اتخاذ قرارات على أساس الشواهد التي تجمع خصيصا لهذا الغرض . ومن أوضح الأمثلة على ذلك فترة الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي ، ومن المدرسة إلى ميدان العمل

ونجد في معظم البلاد أن التعليم الثانوي يقدم للتلميذ فرصا متنوعة ، وأنه انتقالي إلى حد ما . وفضلا من ذلك فإن اختيار نوع التعليم أو العمل هو في حقيقة أمره اختيار مهني عريض . والانتقال من المدرسة إلى العمل لا يعني فقط تقديرا دقيقا للاستعدادات واختيارا قائما على معرفة ما تتضمنه مختلف ميادين العمل ، وإنما يعني أيضا فترة تكيف للطالب

التي تفرغها الصناعة أو الحياة العملية . ومن هنا كانت الحاجة الى مرافق الخدمات النفسية لاجراء الاختبارات الخاصة التي قد تستلزمها هذه المناسبات ، وللإسهام في القرارات التي يتخذها الآباء بالاشتراك مع المعلمين ، وللإشراف على الطفل أو المراهق أثناء فترة تكيفه للموقف الجديد

خدمات التشخيص والعلاج

في هذا الإطار المريض تستطيع عمليات التشخيص والعلاج في مرافق الخدمة النفسية أن تتخذ مكانها الطبيعي كمساهمة ضرورية ، ولكنها ليست المساهمة الوحيدة ، في الصحة النفسية لاطفال المدارس. فالاطفال المصابون بمعوقات جسدية وحسية وعقلية شديدة يكتشفون عادة قبل دخول المدرسة أو في السنوات الأولى للدراسة على الأقل

أما المعوقات التي لا تظهر على الفور - مثل عيوب الحس البسيطة والتأخر الدراسي والوان سوء التكيف الاجتماعي والانفعالي - فإنها تظل خافية على الملاحظة الى أن تتفاقم آثارها ويقدر علاجها بأهبط التكاليف نسبيا وطويل المدى

أما إذا كان هناك تعاون بين المعلمين والاختصاصيين النفسيين ، وإذا كانت المدرسة تبنى توجيهها للتلاميذ على ملاحظة تطور نموهم بصورة مستمرة وترامى العناية في تسجيلها ، فإن هذه المشكلات تكتشف في وقت مبكر بحيث يتسنى اتخاذ التدابير التربوية الخاصة الفعالة حيالها أو قيام المعلمين أنفسهم بتطبيق أساليب العلاج البسيطة عليها بقدر كبير من النجاح

وحتى في الظروف المثالية نجد أن أنواعا معينة من سوء التكيف تتطلب من الفحص والعلاج والإشراف الدقيق ما لا يتسنى في داخل المدرسة أو الصفوف الخاصة . وإن نظرة الى جدول (٢) في الفصل التاسع بين لنا أن من المتوقع أن نجد طفلا من كل أربعة أطفال يكشف عن نوع ما من سوء التكيف ، وإن حوالي ربع هؤلاء الاطفال السيئ التكيف يبلغ خطر اضطرابهم حدا يبرر ضرورة تقديم مساعدة علاجية متخصصة لهم

ولا شك أن هذه التقديرات تشمل نسبة من الذين يعانون من مشكلات تتصل أساسا بالفشل التعليمي أو بالضعف العقلي البسيط ، ومع ذلك فإن الأرقام الدالة على التأخر الدراسي والواردة في الفصلين الخامس ، والسادس ، تشير الى أن هناك أيضا طائفة من الاطفال الذين تعتبر مشكلتهم الرئيسية هي الرسوب في المدرسة ، وهناك أخيرا طائفة ثالثة قد تكون متداخلة في الطائفتين السابقتين وتضم المصابين بعيب أو شذوذ أو معوقات لا يمكن علاجها ولكنها تستلزم نوعا من التعليم المعدل

ولعل من الأسلم أن نقول أن ما لا يقل عن ثلث التلاميذ في أي نظام تعليمي لابد لهم في وقت معين من حياتهم المدرسية من الفحص النفسي ،

وسيتبين أنهم يحتاجون الى نوع من التربية الخاصة والمساعدة النفسية أو الاجتماعية التي تيسر لهم سواء مباشرة عن طريق مرفق الخدمات النفسية أو بناء على توصيته وتحت إشرافه

والجانب الأكبر من هذا العمل يتخذ صورة النصح المباشر للمعلمين أو الآباء فيما يتعلق بكيفية تناولهم للمشكلات العابرة . كما أن بعضاً منه يتضمن اتخاذ تدابير معينة داخل المدرسة مثل أعداد الصفوف الخاصة ذات المناهج المبسطة للأفقياء ، أو المجموعات الدراسية للأطفال الذين يتخلفون عن زملائهم في دراستهم بسبب التفتيب عن المدرسة أو بسبب بعض المشكلات المنزلية المؤقتة أو الاضطرابات السلوكية البسيطة أو ما شابه ذلك . أما الذين يعانون من معوقات جسمية أو عقلية شديدة فيوضعون في مدارس خاصة أو صفوف خاصة ، وتكون مهمة الخدمة النفسية هي إجراء الفحص البدني لهم ، ثم الإشراف العام عليهم وتوجيههم . يبقى بعد ذلك عدد كبير من الأطفال الذين يحتاجون الى علاج فردي . فالمصابون بسوء التكيف بدرجة متوسطة أو شديدة قد تتطلب حالتهم علاجاً نفسياً الى جانب نوع من التوجيه يقدم الى الآباء وإلى المدرسة . والأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية نوعية قد يستلزم الأمر وضعهم في جماعات صغيرة حيث يتسنى تقديم المساعدة النفسية لهم مع التربية العلاجية على يد الاختصاصي النفسي ذاته أو أحد معاونيه المدرسين على هذا العمل . ولغة نسبة صغيرة أخرى من الأطفال يتطلب علاجها الطب النفسي

التركيب والتنظيم

إن المسؤولية الرئيسية في تطور النمو التعليمي للأطفال تقع على عاتق المدرسة والمعلم ، كما أن المسؤولية الرئيسية في تطور نموهم الشخصي تقع على عاتق الأسرة . ولهذا فإن الهدف الأول للمرفق الخدمة النفسية المدرسية هو مساعدة الآباء والمعلمين على القيام بواجباتهم المشتركة . فمهمته إرشادية بالدرجة الأولى إلا حينما يستلزم الأمر أن يتحمل مسؤولية طفل معين . ومراعاة هذا المبدأ تقينا من خطر تقويض دعائم سلطة ومسؤولية البيت والمدرسة نتيجة لتدخل مرافق الخدمات الخاصة في معلميها - وهذا الخطر واضح الآن فعلاً في بعض أطوار الخدمة الاجتماعية

ولكن يكون مرفق الخدمة النفسية مكتمل القيمة لا بد له من أن يرسخ قدمه في الجهاز التعليمي . ولا بد أن يبدأ نشاطه وبحوله من مشكلات الصف وليس من المخبر أو العبادة . وهو في جميع مراحله يعتمد على تعاون المعلم . ومن ثم فلا بد أن تكون السلطة التعليمية دون غيرها هي التي تقوم بتحويله ومحاسبته ، كما أن وظيفته تتوازي الى حد ما مع وظيفة الخدمات الطبية المدرسية ولكنها مستقلة عنها

وفي نفس الوقت ينبغي أن يقيم الصلة بين المدرسة ومرافق الخدمات الاجتماعية والطبية وخدمات الصحة النفسية في المجتمع وأن ينسق بين

أنواع النشاط التي تقوم به هذه المرافق جميعا حيثما يتصل هذا النشاط بعمل المدرسة . كما لا بد له أن يكون على اتصال مباشر أيضا بالسلطات المسؤولة من اعداد المعلمين والمعاهد والاقسام الجامعية التي تهتم بالبحث في التربية وطم النفس

وهذا المرفق يحتاج الى عدد من الوحدات الخاصة اما في داخله واما مرتبطة به ارتباطا وظيفيا . فهناك أولا كل جهاز المدارس والصفوف الخاصة ، داخلية وخارجية ، للتلاميذ غير العاديين بما في ذلك الصفوف والمدارس ودور الاقامة الخاصة بالتلاميذ السيئ التكيف . كذلك لا بد من توفير التسهيلات اللازمة للتربية العلاجية التي يتولاها تحت اشراف الاخصائي النفسي المعلمون المعدون لذلك اعدادا خاصا

وقد تستلزم حالات سوء التكيف الحادة والذهان وجود عيادة نفسية كجزء من المرفق النفسي ، أو كمرفق يتم انشاؤه بالتعاون بين السلطات التعليمية والصحية بالى . كذلك قد يستلزم الامر تعاوننا مماثلا بين مرفق الخدمة النفسية المدرسية والسلطات المسؤولة عن التوجيه المهني ، والتعيين في ميادين الصناعة والتجارة والمهن الفنية ، ومتابعة الخريجين ولكي يكون التوجيه الذي يقدمه المرفق شاملا ، وحتى نضمن للأطفال نموا عقليا سويا ، ينبغي أن يكون في امكان المرفق النفسي مد نطاق نشاطه الى مرحلة ما قبل المدرسة . صحيح ان مهمته الرئيسية تتصل بأطفال المدارس . ولكن ينبغي العمل على تمويله وتنظيمه بصورة تتيح له أن يخدم دور الحضنة ورياض الأطفال ، وأن يتعاون مع مرافق رعاية الامومة والطفولة في المجتمع المحلي

ولا بد أن يكون شعاع الخدمة النفسية هو المرونة وتنوع الاجراءات والاستعداد للنمو تبعا لزيادة ادراك حاجات المدارس والاطفال . ويستلزم تحقيق ذلك امرين : نظام تمويل لا يرتبط بعدد الحالات وانما يرتبط بالخدمات التي يقدمها المرفق في جعلتها ، كما يعترف بان الرقابة ازهد نمنا من العلاج من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية ، ثم هيئة عاملة تفي من حيث العدد والتخصص للقيام بالاهباء الملقاة على عاتق مثل هذا المرفق . فنوع الخدمة وشمولها يتوقفان على التمويل وعلى عدد ونوع هيئة الاخصائيين النفسيين المسؤرين

ومن الممكن ضمان التوجيه التربوي الروتيني للأطفال اما عن طريق قيام اعضاء هيئة التدريس من ذوى الاعداد التكميلي به بصورة غير متفرغة ، واما عن طريق تكليف معلم واحد متخصص بأن يعمل موجها لكل ٤٠٠ أو ٥٠٠ تلميذ ، وعلى فرض توفر تسهيلات التوجيه التي تكفى تناول ٢٠٠ حالة سنويا من حالات الاطفال « المشكلين » بالتشخيص والعلاج ، وان التدابير التعليمية الخاصة والصفوف العلاجية والتوجيه المهني وما شابه ذلك تكون جزءا متكاملًا من الخدمة النفسية ، فان المرفق يحتاج فضلا من ذلك الى ما لا يقل عن اثنين من الاخصائيين النفسيين

المدرسين لكل ١.٥٠٠ - ٢.٠٠٠ من الاطفال . وهذا التقدير مبني على افتراض ان المرفق يقوم بعمله في منطقة مدنية حيث المدارس كبيرة ومتقاربة ووسائل المواصلات سهلة . اما في المناطق الريفية حيث يتوزع السكان على رقعة كبيرة فمن المؤكد ان زيادة عدد الاخصائيين تعتبر أمرا ضروريا

اختيار الاخصائي النفسي واعداده

ان الاخصائي الرئيسي في مرفق الخدمة النفسية المدرسية هو الاخصائي النفسي التربوي ، ويتوقف نجاح المرفق في تحقيق رسالته على نوع هذا الاخصائي واعداده ونظريته العامة . وهو بالضرورة الشخص المتخصص الذي يلجأ اليه البري والمعلم . ولا بد له ان يتحدث بلغة المعلم وان يكون قادرا على شرح بصره النفسي بمبارات عملية من النوع المستخدم في الصف ولهذا فضلا من اعداده الخاص في ميدان تطور نمو الاطفال وفي طرق اجراء الفحص النفسي والعلاج النفسي وما شابه ذلك لا بد له من ان يكون ذا بصر عميق بالتربية ، وذا المام عملي بمهمة المعلم . ومثل هذا البصر يندر اكتسابه دون القيام فعلا بالتدريس

ولهذا تزايد الاعتراف بضرورة تجنيد الاخصائيين النفسيين المدرسين من بين ذوي الخبرة من المعلمين . غير ان ممارسة علم النفس سواء في فحص افراد التلاميذ وعلاجهم أو في العمل مع المعلمين والايام أو في البحث - وهذه الامور الثلاثة توجد معا عادة - تلقى تبعات ضخمة على كاهل الاخصائي النفسي . فهي تفرض عليه جهدا انفعاليا يتطلب قدرا كبيرا من الثبات والنضج . ولهذا كان لا بد من اختيار المرشحين للاعداد من بين اولئك الذين قضوا ثلاث سنوات - والافضل خمس سنوات - في التدريس بنجاح للأطفال العاديين ، والذين تتوافر لديهم الصفات الشخصية اللازمة ومن دواى تأكيد الحاجة الى الاعداد الدقيق الشامل العملى حدالة المعهد لعلم النفس التطبيقي وعدم اليقين نسبيا في كثير من نتائجه واساليبه والمطالب البعيدة المدى الملقاة على خدماته والمسؤولية التي لا بد للاخصائي النفسي ان يتحملها عادة حيال كل من الطفل والبيت والمدرسة . ولهذا فان سمعة المهنة ذاتها وفعالية الخدمات التي تقدمها للمدرسة تجعل من الافضل الاقتصاد على عدد صغير من الاخصائيين النفسيين ذوي الكفاءة العالية بدلا من الاكثار من اولئك الذين يؤدي اعدادهم القاصر الى وقوعهم في اخطاء قد تسبب التلكبات

والبلاد التي توطدت فيها المهنة تصر على الا يقل الاعداد الاكاديمي الاساسي من مستوى الدرجة الجامعية الجيدة في علم النفس العام ، وينبغي ان يعقب ذلك اعداد مهنة التدريس ثم ممارسة خبرة التدريس بنجاح كما فعلا ان يقضى سنتين في الران المباشر على مهنته بما في ذلك الدراسات ذكرها من قبل . واخيرا لا بد قبل ان يتولى الاخصائي النفسي مسؤولياته

النظرية وقد كبر من الخبرة العملية تحت الاشراف في شتى نواحي العمل المطلوب منه القيام به

العمل في فريق

لا شك أن المرفق المستوفى لكل نواحيه يحتاج الى اخصائيين آخرين . فمركز توجيه الاطفال أو العيادة النفسية مثلاً قد يحتاج الى الفريق المألوف الذي يتكون من الاخصائي النفسي التربوي والاخصائي الاجتماعي ومن الطبيب النفسي أيضاً في كثير من الحالات ، ولكن قد يكون من الضروري وجود معلمين متخصصين في علاج المشكلات التعليمية الشديدة ، واخصائيي العلاج باللعب ، واخصائيي علاج عيوب النطق وخبراء التوجيه المهني ، وذلك في أي مرفق نفسي كامل يغطي نشاطه حاجات عدد كبير من المدارس . وفيما يتعلق بالمدارس يقع عبء تنسيق نواحي نشاط هؤلاء الاخصائيين على عاتق الاخصائي النفسي ، كما أنه يتحمل مسؤولية اقامة الاتصال بين المدارس ووحدات التخصص في المرفق النفسي ومرافق الخدمات الطبية والاجتماعية في المجتمع المحلي

ومن ثم فإن من المهم أيضاً أن يساعد اعداده على اكتساب بصر بمبادئ التخصص الاخرى ، وأن يكون زملاؤه في العمل من الأطباء النفسيين والاخصائيين الاجتماعيين على المام بعلم النفس والتربية . وأن نجاح مرفق الخدمة النفسية يتوقف في النهاية على التعاون بين المعلم والاخصائي النفسي في معالجة مشكلات الصف المباشرة ، والتعاون بين مختلف الاخصائيين المعنيين في معالجة مشكلات أفراد الاطفال العسرين . والاسس التي يقوم عليها التعاون الذي يتخذ صورة الفريق هي الاعداد المشتركة والتفاهم المتبادل وتقبل المسؤوليات والبصر بمختلف العلوم المتصلة بهذا العمل

المراجع

- ALEXANDER, W. P. *The child guidance service in principle and in fact*. Sheffield Education Committee, 1943.
- BELGIQUE. DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET NORMAL. *Individualisation de l'enseignement dans les écoles normales*. Bruxelles, Ministère de l'Instruction p^ublique 1948, 48 p.
- BOESCH, E. *L'organisation d'un service de psychologie scolaire*. St-Gall, Tschudy, 1946, 135 p.
- *L'exploration du caractère de l'enfant*. Paris, Editions du Scarabée, 1952, 166 p.
- BUYSE, R. *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles, Lamartin, 1935, 468 p.
- BOWERS, H. *Research in the training of teachers*. Toronto, Dent & Macmillan of Canada, 1952, 168 p.
- CAVALIER, M. L. *L'école publique et ses maîtres*. Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1935, 96 p.
- DEBESSE, M. «L'enseignement des sciences pédagogiques dans les universités françaises», *Education nationale*. Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1953, 33 : 5-6 : 10.
- DERIVIERE, R. «La structure des centres psycho-médico-sociaux». *Revue belge de psychologie et de pédagogie*. Cahier XII, Bruxelles, 1951.
- Einundsteibzigstes Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer. Versammlung in Solothurn*, 1943. Aarau, Sauerlander, 1944, 186 p.
- FREY, A. *Pädagogische Bestimmung*. Zürich, Artemis-Verlag, 1944, 72 p.
- GARCIA HOZ, V. *Sobre el maestro y la educación*. Madrid, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz (*Estudios de Educación y Enseñanza*, serie A, no. III), 1944, 196 p.
- GEMELLI, A. *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. 2a. ed. Milano, Vita e Pensiero, 1947, 186 p.
- GREAT BRITAIN. BOARD OF EDUCATION. *Teachers and youth leaders*. London, HMSO, 1944, 176 p.
- HERZOG, E. *Persönlichkeitsprobleme des Lehrers in der Erziehung*. München, Kaiser Verlag, 1952, 52 p.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. *Problems of vocational guidance. Studies and reports, series J, no. 4*. Geneva, ILO, 1935, 193 p.
- *Les problèmes de l'orientation professionnelle*. Etudes et documents, série J, no. 4. Genève, BIT, 1935, 194 p.
- IBE-UNESCO. *Primary teacher training*. Paris, Unesco; Geneva, IBE (publ. no. 117), 1953, 253 p.
- *Primary teacher training*. Paris, Unesco; Geneva, IBE (publ. no. 149), 1953, 70 p.
- IBE-UNESCO. *School psychologists*. Paris, Unesco, IBE (publ. no. 105), 1948, 106 p.
- INTERNATIONAL CONFERENCE ON PUBLIC EDUCATION. *Proceedings and recommendations*. Paris, Unesco; Geneva, IBE (publ. no. 151), 1953, 172 p.
- IBE-Unesco. *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*. Paris, Unesco; Genève, BIE (publ. no. 116), 1950, 275 p.
- *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*. Paris, Unesco; Genève, BIE (publ. no. 148), 1953, 74 p.

- , *Les psychologues scolaires*. Paris, Unesco; Genève, BIE (publ. no. 104), 1948, 106 p.
- , CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *Procès-verbaux et recommandations*. Paris, Unesco; Genève, BIE (publ. no. 50), 1953, 174 p.
- JADOUILLE, A. *Le laboratoire pédagogique au travail*, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Paris, Les Éditions du Scarabée, 1951, 174 p.
- KEILHACKER, M. *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*. Freiburg, i.B., Herder, 1932, 156 p.
- KONFERENZ SCHWEIZERISCHER GYMNASIALREKTOREN, *Der Gymnasiallehrer, seine Person und seine Ausbildung*, Aarau, Saurländer, 1942, 122 p.
- KUROCZKO, E. *O postawie sposobcznq nauczyciela*. Warszawa, P.Z.W.S., 1947 48 p.
- LAFON, R. *Psycho-pédagogie médico-sociale*. Paris, Presses universitaires de France, 1950, 160 p.
- LANGEVELD, M.J. «Over het wezen der paedagogische psychologie en de verhouding des psychologie tot de paedagogie», *Acta Paedagogica Ultrajectina*, no. 3. Groningen, Djakarta, J.B. Wolters, 1951.
- LIPPERT, E. *Lehrerbildung*. Wiesbaden, Verlag der Hessischen Lehrerbildung, 1952, 208 p.
- LOVEDAY, M. *Into the breach*. London, Turnstile Press, 1949, 66 p.
- MEILI, R. *Psychologie de l'orientation professionnelle*. Genève, Éditions du Mont-Blanc, 1948, 122 p.
- MIALARET, G. *Nouvelle pédagogie scientifique*. Paris, Presses universitaires de France, 1954, 22 p.
- MICHARD, H. & GLOSSINDE, A. *Condition et mission de l'instituteur*. Paris, Aubier, Éditions 1961 208 p.
- OLIVER, R. A. C. *Research in education*, London, G. Allen & Unwin, 1946, 60 p.
- , *The training of teachers in universities*. London, University of London Press, 1943, 60 p.
- OSTERREITH, P. *оспснн ачсск 2тс* -psychologique pour enfants et adolescents» *Revue du Centre neuro-psychiatrique* Bruxelles, 1947.
- O'LEARY, M. «Training of a catholic teacher», *The sword of the spirit*. London,
- FLANCHARD, E. *L'investigation pédagogique*. Taines, Duculot-Toulin, 1945 168 p.
- SANDIFORD, P., CAMERON, M.A., CONWAY, G.B., LONG, J. A. *Forecasting teaching ability*. University of Toronto, Department of Educational Research, 1937, 94 p.
- STELLWAG, H.W.F. *Begane wegen en onbetreden paden*, 2e dr. Groningen, Wolters, 1954, 401 p.
- Teacher education for Württemberg-Baden. The Balingen plan*. Stuttgart, Verlag Klett, 1949, 136 p.
- Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques*, *Supplement to the Psychological bulletin* vol. 51, no. 2, part, American Psychological Association, March, 1954.
- The year book of education 1953*. London, University of London, Institute of Education, and, Teachers College, New York, Columbia University, 1953, 588 p.
- WALL, W.D. «Psychological services for children», *The Times educational supplement*, Section I, 13 April 1951 & section 2, 20 April 1951.
- ZULLIGER, H. «Seelischer Gesundheitsschutz in der Schule», in: Meng, H. *Praxis der seelischen Hygiene*, Basel, Verlag B. Schwabe, 1943 279, p.

فهرس

صفحة

٥	.....	تمهيد
٧	.....	تقديم
		الفصل الاول :
١٢	.....	الصحة النفسية والتوتر الدولي
		الفصل الثاني :
٢٤	.....	البيت والمدرسة والمجتمع
		الفصل الثالث :
٥٤	.....	التربية قبل سن المدرسة
		الفصل الرابع :
٨٣	.....	المدرسة الابتدائية : الأهداف والطرق النفسية
		الفصل الخامس :
١٥٧	.....	بعض المشكلات الخاصة في المدرسة الابتدائية
		الفصل السادس :
١٤٠	.....	النمو في مرحلة المراهقة

الفصل السابع :

المدرسة والمراهق ١٦٠

الفصل الثامن :

بعض المشكلات الخاصة في التعليم الثانوى ١٩٠

الفصل التاسع :

مشكلات الجماعات الخاصة ٢٢١

الفصل العاشر :

الصحة النفسية والتدريس ٢٧٠

طبع بمطابع
مؤسسة دار الهلال

Bibliotheca Alexandrina



0617273